PEER ACADEMIC MENTORING NA FEUP E NA FEP -

Um Estudo Exploratório

por

Maria Emília Canteiro Martins dos Santos Silva

Tese de Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos

Orientada por:

Prof^ª Doutora Maria Teresa Proença

2012

Resumo

Os docentes do ensino superior são atores principais dos inúmeros desafios que as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam, tais como a procura de fontes de financiamento complementar, a gestão dos processos de acreditação e de avaliação dos cursos e das instituições, a atração de alunos ou a sua empregabilidade. Para além da participação nos processos institucionais atrás referidos, é esperado que este grupo profissional encete estratégias ativas de desenvolvimento ao nível pedagógico, que seja capaz de atingir maiores níveis de produção científica, que efetivamente participe na transferência de conhecimento e contribua também para uma gestão académica racional, eficiente e de melhor qualidade. Neste exigente contexto, será forçoso encontrar estratégias que potenciem aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente fazendo uso da experiência, da sabedoria e da influência das redes intensas de relações interpessoais dos pares. O *mentoring* pode configurar uma destas estratégias, pois consiste numa relação interpessoal significativa estabelecida entre um júnior, o *mentee*, e um sénior, o *mentor*, cujo objetivo é o desenvolvimento do indivíduo e da organização. Muito embora o *Peer Mentoring* seja uma metodologia de apoio ao desenvolvimento, e à potenciação do sucesso da carreira profissional, os dados empíricos disponíveis não evidenciam qualquer contexto de ensino superior português onde esta metodologia seja aplicada ao pessoal docente. Porém, ao nível internacional, a produção científica consultada dá-nos conta de uma outra realidade, e revela inúmeras instituições de ensino superior onde o *Peer Mentoring* é uma prática formal. O estudo exploratório desenvolvido na FEUP – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e na FEP – Faculdade de Economia da Universidade do Porto revelou que o *mentoring* não parece ser, ainda, em ambas as faculdades, uma metodologia conhecida e praticada. As eventuais práticas de *mentoring* informal não parecem evidenciar intencionalidade, sendo antes o resultado de habituais interações pessoais, e ocasionais. Desta forma, e para alguns docentes que não possuam estratégias pessoais de procura, ou

as suas redes de relações pessoais sejam reduzidas, poderemos supor que nem o acaso promoverá o desenvolvimento. Contudo, os resultados deste estudo exploratório parecem apontar para uma necessidade latente, e uma disponibilidade implícita de partilha e de afirmação dos docentes a um programa formal de *Peer Academic Mentoring*. Considerando que o ensino superior coloca, atualmente, exigências acrescidas, quer ao nível da docência, da investigação, da transferência de conhecimento ou do desempenho de cargos de gestão académica, podemos antecipar que os mecanismos de apoio ao desenvolvimento da carreira docente terão que ser, previsivelmente, maiores.

Palavras-chave: Ensino Superior, Universidade, Desenvolvimento Profissional, *Mentoring* Informal, *Mentoring* Formal, *Peer Academic Mentoring*.

Abstract

Higher education teachers are main actors of innumerable challenges that Higher Education Institutions (HEI) face, such as complementary financial resources, the management of accreditation courses and institutional evaluation processes, student's attraction or their employability. Besides the participation in these institution processes, it is still expected that teachers implement active strategies at pedagogical level, be able to reach higher scientific production, and effectively participate in knowledge or technology transfer and be part of a rational academic management, efficiently and innovative. In such a demanding context, it seems it will be imperative to find strategies to improve learning and development, namely using the experience, wisdom and influence of intense nets of peer relationships. Mentoring can be considered one of these strategies, as it consists in a successful relationship between a junior, the mentee, and a senior, the mentor, with the main goal of developing the individual and the organization. Though Peer Academic Mentoring can be considered a methodology to improve development, and to stimulate the success of professional career, the available empirical data do not reveal any context, in Portuguese higher education, where this methodology has been applied to teachers. Nevertheless, at international level, the looked scientific literature shows another reality, and reveals innumerable higher education institutions where Peer Mentoring is already a formal practice. This exploratory study, conducted at Faculty of Engineering and Faculty of Economics of Oporto University revealed that mentoring seems not be, still yet, in both faculties, a known and practiced methodology. The possible informal mentoring practices do not reveal intentionally, seeming the result of occasional personal interactions. This way, and to some teachers, which do not have personal strategies, to look for support, or their relationships are rare, we can suppose that not even the chance will promote development. However, the results of this exploratory study seem to point out a latent need and an implicit availability to support a formal program of Peer Academic Mentoring. Considering that, currently, higher education context requires higher demands, either in teaching, researching, knowledge and technology transfer or academic management, we can anticipate that the mechanisms to support the professional carrier development have to be, predictable higher.

Key words: Higher Education, University, Professional Development, Informal Mentoring, Formal Mentoring, Peer Academic Mentoring.

Agradecimentos

Muito especiais à Profª Doutora Maria Teresa Proença, a quem devo um trabalho de orientação exigente, próximo e muito motivador.

Aos Conselhos Executivos da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, pela disponibilidade, interesse e envolvimento no estudo.

A todos os Docentes da Faculdade de Engenharia e de Faculdade de Economia da Universidade do Porto, pela significativa participação no inquérito realizado.

Índice	Pág.
Introdução	13
Capítulo I – Enquadramento teórico	17
1. Alguns contornos do contexto académico	18
2. O ensino superior público: um espaço de contornos em mudança	19
3. O contexto do ator: as circunstâncias em movimento	23
4. O <i>Mentoring</i> : (In) Formalizar e potenciar desenvolvimentos	27
Capítulo II – Trabalho empírico	33
1. Metodologia	34
2. Objetivos gerais e específicos	34
3. Considerações metodológicas	36
4. Questionário e entrevistas	36
5. Breve caracterização da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Economia da Universidade do Porto	42
6. População e amostra	45
Capítulo III – Apresentação de resultados	47
1. O desenho sócio - profissional dos docentes	48
2. As atuais práticas de <i>mentoring</i> informal e a sua intencionalidade	55
3. Atividade docente e importância do <i>Mentoring</i>	77
4. Que perfil de mentor	80
5. Fatores promotores de desenvolvimento – a importância atribuída	89
Capítulo IV – Conclusões e contributos	94
Capítulo V – Referências bibliográficas	104
Anexos:	
Inquérito por questionário	111
Guião de entrevista	118

Índice dos quadros	Pág.
Quadro 1. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento	
Profissional, no domínio das Pessoas e das Relações Interpessoais	24
Quadro 2. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento	
Profissional, no domínio das Estruturas Institucionais	25
Quadro 3. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento	
Profissional, no domínio das Características Pessoais e Compromissos	26
Quadro 4. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento profissional	
no Domínio das Características Intelectuais e Psicossociais	26
Quadro 5. II Grupo de Questões do questionário, as práticas de <i>Mentoring</i>	38
Quadro 6. III Grupo de questões do questionário, definição do perfil do <i>Mentor</i>	39
Quadro 7. IV Grupo de Questões do questionário, identificação de fatores.....	40
Quadro 8. Caraterização da população e da amostra, segundo o género	
e a categoria profissional	45
Quadro 9. Caraterização da amostra por idade dos inquiridos	48
Quadro 10. Caraterização da amostra por Faculdade, e por idade dos inquiridos .	49
Quadro 11. Caraterização da amostra por género	49
Quadro 12. Caraterização da amostra por género e por Faculdade	50
Quadro 13. Caraterização da amostra por categoria	51
Quadro 14. Caraterização da amostra por categoria profissional e por Faculdade	51
Quadro 15. Caraterização da amostra por idade, na categoria profissional	
de Professor Auxiliar.....	52
Quadro 16. Caraterização da amostra por tempo de serviço	
na Faculdade	52
Quadro 17. Caraterização da amostra por tempo de serviço na Faculdade,	
e por Faculdade	53
Quadro 18. Caraterização da amostra quanto ao exercício de função	
de gestão académica, por Faculdade.....	54
Quadro 19. Docentes da FEP que já exerceram funções de gestão académica	54
Quadro 20. Docentes da FEUP que já exerceram funções de gestão académica	55
Quadro 21. Práticas de <i>Mentoring</i> informal, segundo a categoria	

profissional e a idade, por Faculdade.....	58
Quadro 22. Posicionamento dos docentes “Se tiver um problema para resolver ... considero que só eu o posso resolver, segundo o género	65
Quadro 23. Análise descritiva das características mais importantes num <i>Mentor</i>	80
Quadro 24. Importância atribuída ao estar no topo da carreira para ser <i>mentor</i> , por categoria profissional e idade	83
Quadro 25. Análise fatorial aos domínios que os docentes consideram ser potenciadores de desenvolvimento profissional	90

Índice das figuras	Págs.
Fig. 1. Posicionamento dos docentes face ao conhecimento do conceito de <i>mentoring</i>	55
Fig. 2. Posicionamento dos docentes face ao conhecimento do conceito de <i>mentoring</i> , por Faculdade	56
Fig. 3. Posicionamento dos docentes que ao longo da vida académica já procuraram apoio de <i>mentoring</i> informal	57
Fig. 4. Posicionamento dos docentes da FEUP que ao longo da vida académica já procuraram apoio de <i>mentoring</i> informal	57
Fig. 5. Posicionamento dos docentes da FEP que ao longo da vida académica já procuraram apoio de <i>mentoring</i> informal	58
Fig.6. Posicionamento dos docentes da FEP que já procuraram opinião de colegas	59
Fig. 7. Posicionamento dos docentes da FEUP que já procuraram opinião de colegas	60
Fig. 8. Posicionamento dos docentes que já procuraram ajuda de colegas de de outra universidade	60
Fig. 9. Posicionamento dos docentes da FEP que já procuraram ajuda de colegas de outra universidade	61
Fig. 10. Posicionamento dos docentes da FEUP que já procuraram ajuda de colegas de outra universidade	61
Fig. 11. Posicionamento dos docentes que já procuraram ajuda de colegas da mesma área científica de outra universidade	62
Fig. 12. Posicionamento dos docentes da FEUP que já procuraram ajuda de colegas da mesma área científica de outra universidade	62
Fig. 13. Posicionamento dos docentes da FEP que já procuraram ajuda de colegas da mesma área científica de outra universidade	63
Fig.14. Posicionamento dos docentes respondentes perante a afirmação “Se tiver um problema para resolverconsidero que só eu o posso resolver ...	64
Fig.15. Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação “Se tiver um problema para resolverconsidero que só eu o posso resolver ...	64

Fig.16. Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação “Se tiver um problema para resolverconsidero que só eu o posso resolver ...	65
Fig.17. Posicionamento dos docentes perante a afirmação de que na Faculdade existe muita interajuda entre os docentes	66
Fig.18. Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação de que na Faculdade existe muita interajuda entre os docentes	67
Fig.19. Posicionamento dos docentes da FEUP perante a afirmação de que na Faculdade existe muita interajuda entre os docentes	67
Fig. 20. Posicionamento dos docentes perante a afirmação: “Na minha opinião a FEP/FEUP deveria ter um Programa formal de <i>Mentoring</i> Académico”	68
Fig. 21. Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação: “Na minha opinião a FEP/FEUP deveria ter um Programa formal de <i>Mentoring</i> Académico”	69
Fig. 22. Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação: “Na minha opinião a FEP/FEUP deveria ter um Programa formal de <i>Mentoring</i> Académico”	69
Fig. 23. Posicionamento dos Docentes perante a afirmação: “Se o mentorado académico fosse um Programa Formal, eu não aderiria.”	70
Fig. 24. Posicionamento dos Docentes da FEP perante a afirmação: “Se o Mentorado académico fosse um Programa Formal, eu não aderiria.”	70
Fig. 25. Posicionamento dos Docentes da FEUP perante a afirmação: “Se o Mentorado académico fosse um Programa Formal, eu não aderiria.”	71
Fig.26. Posicionamento dos Docentes face à implementação de um Programa Formal de <i>Mentoring</i> , por faculdade e por género	72
Fig.27. Posicionamento dos docentes perante a afirmação de que: “... o mentorado é mais importante agora do que há alguns anos atrás.”	73
Fig.28. Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação de que: “... o mentorado é mais importante agora do que há alguns anos atrás.”	74

Fig.29. Posicionamento dos docentes da FEUP perante a afirmação de que:	
“... o mentorado é mais importante agora do que há alguns anos atrás.”	74
Fig. 30. Posicionamento dos docentes que consideram que a	
faculdade devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras,	
que têm programas de <i>academic mentoring</i> , para alargar o leque de	
<i>mentors</i>	75
Fig. 31. Posicionamento dos docentes da FEP que consideram que a	
faculdade devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras,	
que têm programas de <i>academic mentoring</i> , para alargar o leque de	
<i>mentors</i>	76
Fig. 32. Posicionamento dos docentes da FEUP que consideram que a	
faculdade devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras,	
que têm programas de <i>academic mentoring</i> , para alargar o leque de	
<i>mentors</i>	76
Fig. 33 - Número de docentes e importância atribuída à implementação de	
um Programa Formal de <i>mentoring</i> , por área de atividade	77
Fig. 34. Número de Docentes que afirma ter já desempenhado cargo	
de gestão académica	78
Fig. 35. Número de docentes FEP e importância atribuída à implementação	
de um Programa formal de <i>mentoring</i> , por área de atividade	79
Fig. 36. Número de docentes FEUP e importância atribuída à implementação	
de um Programa formal de <i>mentoring</i> , por área de atividade	79
Fig. 37. Características que os docentes inquiridos valorizam mais	
num perfil de <i>mentor</i>	81
Fig. 38. Características que os docentes da FEP valorizam mais	
num perfil de <i>mentor</i>	81
Fig. 39. Características que os docentes da FEUP valorizam mais	
num perfil de <i>mentor</i>	82
Fig. 40. Docentes que consideram possuir perfil de <i>mentor</i>	84
Fig. 41. Docentes da FEP que consideram possuir perfil de <i>mentor</i>	85
Fig. 42. Docentes da FEUP que consideram possuir perfil de <i>mentor</i>	85
Fig.43. Docentes que afirmam estar disponíveis para ser <i>mentors</i>	86

Fig.44. Docentes da FEP que afirmam estar disponíveis para ser <i>mentors</i>	86
Fig.45. Docentes da FEUP que afirmam estar disponíveis para ser <i>mentors</i>	87
Fig.46. Docentes que procurariam um <i>mentor</i> no âmbito de um Programa Formal	88
Fig.47. Docentes da FEP que procurariam um mentor no âmbito de um Programa Formal	88
Fig.48. Docentes da FEUP que procurariam um mentor no âmbito de um Programa Formal	89
Fig.49. Domínios promotores ou inibidores do desenvolvimento profissional	90

Introdução

O objetivo deste trabalho está centrado na exploração da problemática do *Peer Academic Mentoring*⁽¹⁾ no contexto académico, mais concretamente entre professores universitários. Considerando que esta área de estudo tem vindo a ser academicamente explorada em diversos contextos internacionais de ensino superior, a pesquisa efetuada não permitiu encontrar publicações nem casos de *Peer Academic Mentoring* entre docentes do ensino superior em Portugal. Ainda assim, e porque a perceção empírica parecia indiciar práticas de *mentoring* informal no contexto da colegialidade universitária, o objetivo deste estudo foi o de confirmar, ou infirmar, o pressuposto empírico atrás referido, e o de caracterizar os contornos destas práticas, já que os desafios e as exigências do exercício da docência, e da investigação, parecem ser cada vez maiores. As escolas escolhidas para este estudo foram a Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Economia da Universidade do Porto. A escolha destas duas Unidades Orgânicas da Universidade do Porto foi motivada pelo facto de a FEUP ser uma escola de engenharia, orientada para as vulgarmente chamadas de ciências exatas, área de estudo onde os programas de *mentoring* formal têm sido aplicados com maior frequência noutros países (Sambunjak D, Straus SE, Marusic A., 2006; Kozar RA, Lucci A, Miller CC, et al., 2003; Bottomley, Rajala and Porter, 1999; Mueller, 2004). O saber-fazer fará, certamente, mais apelo a uma orientação estreita e acompanhada, onde o *mentor* transfere conhecimento tácito e explícito. A FEP, por oposição à FEUP, é uma escola orientada para o estudo das ciências sociais e humanas, a Economia e a Gestão, que envolvem uma maior pluralidade de perspetivas, e onde o *mentor* assumirá um papel de conselheiro e de orientador, de acordo com Scandura e Williams (2004:455) “*Um mentor pode geralmente ser definido como um indivíduo influente no seu ambiente de trabalho, possuidor de vasta experiência profissional e de conhecimento, que se compromete no desenvolvimento da carreira do mentee.*”

Muito embora as Instituições de Ensino Superior Português nos mostrem inúmeros exemplos de *mentoring*, e sobretudo de tutoria, estes programas têm sido destinados exclusivamente aos alunos, quer para a facilitação do seu processo de

⁽¹⁾ A decisão de assumir o conceito na língua Inglesa foi originada pelo facto do conceito de Mentorado estar frequentemente associado aos alunos, e o Mentorado Académico de Pares ser completamente desconhecido no contexto do ensino superior português.

socialização e de integração na escola, quer para a promoção de métodos de estudos, quer ainda como fator potenciador da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal.

A produção científica, nesta problemática específica, envolve ainda o contexto das organizações empresariais, evidenciando inúmeras experiências de *mentoring*, como metodologia de potenciação do desenvolvimento profissional e organizacional. Contudo, e muito embora o *mentoring* seja uma metodologia de apoio ao desenvolvimento e à potenciação do sucesso da carreira profissional, os dados empíricos disponíveis não evidenciam qualquer contexto de ensino superior português onde esta metodologia seja aplicada ao pessoal docente. Muito embora esta evidência não surja em Portugal, ao nível internacional a produção científica (Sands, Parson, Duane, 1991; Leslie, Lingard & Whyte, 2005; Ingersoll e Kralik, 2004) dá conta de uma outra realidade, e mostra inúmeras instituições de ensino superior onde o *mentoring* é uma prática formal, sendo exemplo disso a Universidade de *Ohio*, a Universidade de *Toronto*, e a Universidade da Pensilvânia, assim como a Universidade de *Stanford* e o *MIT – Massachusetts Institute of Technology* nos Estados Unidos da América, e a Universidade de Oxford, no Reino Unido.

No contexto do ensino superior português, e no que diz respeito ao pessoal docente, esta prática pode, eventualmente, assumir um carácter informal, ou então, não ser sequer praticada qualquer forma intencional de *mentoring* académico. O objetivo deste trabalho foi o de conhecer, e identificar alguns dos contornos das eventuais práticas de *mentoring* informal, no contexto da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Assumido a existência de práticas informais de *mentoring*, procurou-se identificar as áreas onde essas práticas são mais frequentes, isto é, se na vertente pedagógica, de investigação, de transferência de conhecimento ou de gestão académica. Este trabalho pretendeu ainda explorar a disponibilidade dos docentes para conciliar práticas informais de *mentoring* com a implementação de um programa formal de *mentoring* académico, enquanto *mentors* e também *mentees*, e ainda identificar as características consideradas mais importantes num *mentor* na FEUP e na FEP.

No âmbito deste trabalho procuram-se ainda conhecer os domínios e os fatores de desenvolvimento profissional mais valorizados pelos docentes, analisando especificamente se o *mentoring* constitui um dos fatores facilitadores desse desenvolvimento, de acordo com modelo teórico proposto na literatura científica (Caffarella e Zinn, 1999).

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Alguns contornos do contexto académico

O desenvolvimento e a progressão na carreira académica, no contexto da docência do ensino superior público português, tipicamente assentavam num modelo de tempo de permanência na categoria, e a mudança seguia maioritariamente o impulso automático do tempo, independentemente do desempenho individual, nomeadamente no que dizia respeito à componente pedagógica e científica. A estabilidade profissional seguia o ritmo automático do tempo, e a necessidade de investimento no desempenho seguia o critério do investimento briosos e da auto motivação individual, sem condicionalismos de critérios de avaliação, ou de objetivos individuais. Assim, e se a produção científica aponta (Grassiner et al, 2010; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Kam and Ragins, 2007; Darwin, 2000) para que o *mentoring* académico seja, atualmente, uma metodologia de potenciação, de desenvolvimento e de sucesso de carreira crescentemente explorada, provavelmente a inexistência de programas formais, ou até de modelos informais de *mentoring* académico nos docentes do ensino superior em Portugal poderá dever-se à prevalência da antiguidade como fator determinante da progressão académica, e, poderemos supor também, à reduzida mobilidade dos docentes, frequentemente ligados à mesma instituição toda a sua vida profissional.

As práticas de potenciação do desenvolvimento académico tipicamente pressupõem contextos específicos. O modelo norte-americano, e mais recentemente o modelo britânico, estando muito associados a modelos avaliativos de desempenho das várias dimensões da atividade docente, foram criando também metodologias de apoio ao seu desenvolvimento e à potenciação de carreira. Embora em Portugal não tenha sido assim, podemos afirmar que a partir do ano de 2009, com a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECDU), começam a estar criadas as condições para que a avaliação de desempenho do Pessoal Docente possa ser explícita, quantificada e consequente. O contexto do ensino superior público está, assim, a mudar muito significativamente, sendo que Portugal não é exceção. De acordo com Newman (2000:16) “...*novas forças estão a redesenhar o ensino superior ... uma tendência que está a perturbar a tranquilidade de um sistema estável e confiante*”. Em Portugal, o andamento da mudança no contexto do ensino superior público parece ter sido iniciado nos anos

oitenta do século passado, que empurrou as universidades para a abertura das portas à massificação do ensino, enquanto os anos noventa transportaram consigo o Processo de Bolonha, a globalização do ensino superior, os rankings internacionais das universidades, e a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior. Muito embora estes novos e difíceis contornos, que obrigam necessariamente a uma recomposição e a um reposicionamento das instituições de ensino superior, o Estado tem ainda vindo a forçar as universidades para um maior grau de autonomia financeira.

Assim, e neste processo de mudança das estruturas institucionais, encontramos-nos, consequentemente, perante a alteração ao contexto do exercício profissional do pessoal docente, onde a inversão de paradigma transportado pelo processo de Bolonha dá agora o enfoque à aprendizagem, e introduz alterações muito importantes ao modelo tradicional, dando ao aluno um papel mais ativo (Carvalho e Lima, 2006). Por outro lado, a explicitação dos rankings das universidades começa a introduzir nas instituições algum nível de pressão no desempenho individual, quer ao nível qualitativo, quer quantitativo. Para além disso, os concursos de promoção, de âmbito internacional, que estão atualmente concebidos para avaliar quantitativa e qualitativamente o desempenho, nas várias áreas de atuação, na vertente pedagógica, na investigação, na participação na transferência de conhecimento e no desempenho de cargos de gestão, aumentam este nível de exigências individuais no exercício profissional do pessoal docente. Contudo, e muito embora este nível de exigências de contexto, julgamos que será o processo de avaliação de desempenho individual a dar visibilidade, e importância, aos mecanismos potenciadores de desenvolvimento individual.

2. O ensino superior público: um espaço de contornos em mudança

Nas últimas décadas, o ensino superior, como aliás todos os contextos sociais, têm vindo a integrar enormes e significativas mudanças, quer ao nível das políticas governamentais, quer ao nível das práticas institucionais que este movimento em cascata tem vindo a impor. De acordo com Santiago et al (2003:87) “... *parecem ter surgido algumas mudanças nas universidades observáveis na inclusão de novas*

metáforas, na adoção de novos estilos de gestão e de novos valores que parecem ... conviver, numa relação complexa, com o que já existe.” A crescente redução do financiamento público ao ensino superior implica, de forma muito consequente, a necessidade da procura de soluções alternativas para a obtenção de recursos complementares, e para uma maior autonomia financeira. Alguns autores interpretam este fenómeno utilizando os conceitos de “Managerialismo” ou de “Nova Gestão Pública”- (Amaral, Magalhães e Santiago, 2003), de “Novo Managerialismo” e de “Capitalismo Académico” (Deem 2001), significando estes a tentativa de implementação de formas de regulação de mercado ou de quasi-mercado, cujo sentido de mudança proposta, parece perspetivar uma focalização nos conceitos de qualidade, de eficiência, de eficácia e de excelência. Por outro lado, este movimento empurra as instituições de ensino superior para o estabelecimento de relações de parceria com organizações empresariais, procurando assim uma aceleração no desenvolvimento da investigação aplicada, ou aplicável, materializada na prestação de serviços e na transferência de conhecimento e de tecnologia, no sentido de uma consequente obtenção de recursos financeiros.

Este intenso movimento de pressão do Estado para uma maior autonomia financeira das instituições, e uma visível e direta pressão no controlo de custos, faz então apelo a que o pessoal docente das universidades também seja chamado a participar de forma efetiva, quer pelo seu contributo na transferência de conhecimento e de tecnologia, quer pela maior participação na produção científica aplicada. Este fenómeno, de acordo com Santiago et al (2003:93) representa uma “... *pressão para a qualidade e para o aumento da “produtividade científica ...”*”, chegando mesmo a condicionar as estratégias individuais”.

A pressão para uma maior clarificação e prestação de contas, para a introdução de mecanismos de controlo de qualidade, parece resultar num (des)equilíbrio entre a regulação do Estado e a autorregulação das instituições. Assim, as instituições de ensino superior não só enfrentam contínuas reduções no financiamento público, como vêm recebendo orientações governamentais para uma procura de recursos complementares, tendentes a uma maior autonomia financeira. De acordo com Boyden et al (1998:211)

“O interesse na implementação de mecanismos de garantia da qualidade, especialmente a nível governamental, está estreitamente relacionada com a garantia que os governos necessitam de ver resultados dos financiamentos atribuídos.” Neste sentido, encontramos o fenómeno da qualidade, entendido como algo transversal à Universidade, isto é, a qualidade institucional, a qualidade dos cursos, a qualidade pedagógica e a qualidade da investigação. Em Portugal, as próprias instituições de ensino superior encontram-se visivelmente contagiadas por outros modelos de ensino, em resultado da abertura do sistema a um mercado globalizante. Neste sentido, e de acordo com Amaral (2002) as “pressões isomórficas” serão promotoras do reforço e do estímulo para a importação e a adoção de modelos externos. Contudo, neste contexto, a pressão para a qualidade parece ser mais endogeneizante, isto é, parece constituir mais uma opção voluntária, e que tenderá a ser mais facilmente integrada e assumida pelas instituições, pois a pressão dos rankings é muito forte, e inevitavelmente associada a perspectivas de financiamento futuro. Por outro lado, e muito embora a tendência para a importação de modelos, as instituições enfrentam ainda a necessária e inevitável gestão plural de recursos humanos, das minorias e das diferenças, o que pode implicar, de acordo com Barbosa e Cabral Cardoso (2007:275) “ ... *atrair, integrar, motivar e desenvolver o máximo potencial da diversidade académica, as universidades Europeias devem intensificar a sua orientação internacional, e desenvolver culturas organizacionais cujos valores e criatividade lhes permita gerir tal diversidade humana.*”

Intrínsecamente associado ao fenómeno da pressão pelo controlo de custos está, também, a competitividade das instituições de ensino superior portuguesas, e o fenómeno da atratividade dos melhores alunos. De acordo com Newson (2004:227) “ *Existem poucas dúvidas que os estudantes universitários se tornaram clientes de uma indústria de conhecimento global ... e... esta forma de conceber as relações entre consumidores e fornecedores dos serviços de ensino superior está em concordância com a nova realidade da educação no ensino superior.*”.

Neste sentido, e de acordo com Amaral et al (2000: 11), “ *Como é hoje reconhecido, o ciclo económico de produção, distribuição e consumo está a tornar-se*

mais sofisticado e mais acelerado e, neste contexto, o ensino superior desempenha um papel importante”. A manutenção ativa de cursos e a sua viabilidade financeira é, conseqüentemente, uma componente importante num esforço que o pessoal docente é chamado a fazer, mantendo os níveis de carga letiva que os governos das instituições parecem cada vez mais impor e, talvez, condicionar. Este carácter alargado de responsabilidades e de compromissos académicos, científicos e de gestão parecem confirmar a maior pressão no desempenho individual, de acordo com Santiago et al, (2003:95) “... a avaliação institucional como um dispositivo com uma grande centralidade para a assunção, pelos diversos atores académicos, da necessidade de cooperar e de assumir formas de responsabilização coletiva de relevância social, cultural e política das tarefas educativas e científicas que desenvolvem.”

No entanto, e de acordo com Dunkin (1998), os desafios do ensino parecem não ter sido unicamente originados pelas pressões de “*accountability*”, mas são também o resultado da maior utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação, e do novo tipo de aluno que se apresenta mais ator do que espectador, mais produtor do que recetor. Esta componente contribui igualmente para o maior esforço do pessoal docente, a quem é exigido a utilização e o domínio cada vez maior das novas tecnologias de informação e comunicação.

Os últimos anos parecem ter transportado maiores alterações de contexto às instituições de ensino superior públicas, e por consequência, maiores desafios ao exercício da profissão de docente do ensino superior. O (re)desenho das estratégias e das práticas de ensino e de aprendizagem, a orientação implícita para áreas de investigação alinhadas com a estratégia das instituições e a indicação explícita para uma efetiva transferência de conhecimento e de tecnologia, parecem ser o resultado de uma maior pressão para um desempenho individual mais visível e mensurável e, comparativamente aos pares. Poderemos, então, afirmar que o âmbito de atuação que o pessoal docente tem vindo a assumir de forma crescente, e os mecanismos avaliativos entretanto implementados poderão, eventualmente, fazer apelo a metodologias de apoio ao desenvolvimento da carreira que o *mentoring* académico poderá proporcionar.

3. O contexto do ator: as circunstâncias em movimento

Elencados alguns dos contornos que dão forma ao contexto atual do ensino superior público Português, cabe agora dar enfoque aos contornos que enformam o ator, o docente, e os fatores potenciadores, ou inibidores, do seu desenvolvimento profissional. De acordo com Darling-Hammond e McLaughlin (1995:598) “... *os docentes precisam de repensar as suas práticas de ensino de uma forma que nunca perspetivaram antes.*” O seu desenvolvimento profissional dependerá, de acordo com estas autoras, do seu envolvimento em práticas e oportunidades de observar, avaliar e refletir acerca de novas práticas; de ser participante ativo na pesquisa, reflexão e na experimentação; ser colaborativo e promover a partilha do conhecimento; estabelecer um envolvimento direto com o trabalho dos alunos; manter-se intensiva e continuamente interessado; proporcionar apoio pelo exemplo, envolver-se e treinar a resolução coletiva, e colaborativa, de problemas.

O desenvolvimento profissional contínuo de um docente depende, de acordo com Caffarella e Zinn (1999:242) “Essencialmente ... de três tipos de atividades: experiências de autoaprendizagem, programas formais de desenvolvimento profissional e de estratégias de desenvolvimento organizacional.” As atividades de auto - desenvolvimento estão centradas no planeamento e na preparação das aulas, na avaliação do trabalho de ensino, no (re)desenho e na revisão dos currícula dos novos cursos, na orientação e supervisão de trabalhos de dissertação, nas atividades de investigação e no seu envolvimento noutras atividades direcionadas para o seu autodesenvolvimento profissional. Os programas formais de desenvolvimento profissional são habitualmente promovidos na forma de *workshops*, congressos, seminários e conferências. As estratégias organizacionais são implementadas, ou não, pelo governo das instituições de ensino, e algumas delas estão orientadas para a implementação e difusão de estratégias de gestão pela qualidade, atividades que promovam a mudança de cultura ou de clima organizacional, e outras iniciativas que perspetivem a integração de outros modelos organizacionais.

Neste enquadramento, as autoras acima referidas propõem um quadro teórico, identificando quatro domínios e respetivos fatores potenciadores, ou inibidores, do desenvolvimento profissional. Os domínios são: (1) Pessoas e Relações Interpessoais, (2) Estruturas Institucionais, (3) Características Pessoais e Compromissos, e (4) Características Intelectuais e Psicossociais. As práticas de *mentoring* académico informal estarão, então, inscritas na variável Pessoas e Relações Interpessoais, onde as interações, e as proximidades, poderão desencadear potenciadores de desenvolvimento, inacessíveis ao indivíduo isolado, e fechado, no seu limitado universo pessoal e profissional. A implementação de práticas formais de *mentoring* torna necessário o envolvimento institucional das escolas, pela implementação de mecanismos inclusivos capazes de promover o desenvolvimento dos docentes com menores estratégias relacionais, o que nos parece poder implicar a integração do *mentoring* académico também no domínio das Estruturas Institucionais.

Como o *mentoring* é o tema central deste estudo importará conhecer a sua relevância no conjunto de todos os fatores promotores do desenvolvimento da carreira docente, no universo em análise. Damos, a seguir, conta do detalhe dos domínios, e dos fatores facilitadores e inibidores, propostos pelas autoras acima referenciadas, e que foram objeto de tradução e adaptação.

Os fatores facilitadores, ou inibidores, do domínio das Pessoas e Relações Interpessoais, apresentados no Quadro Nº 1., estão essencialmente centrados na vertente pessoal, e nas circunstâncias que enformam o docente, muito embora a organização possa, ativa, ou passivamente influenciar e moldar estes fatores, através da promoção de medidas que estimulem as práticas de partilha e de trabalho colaborativo.

Quadro Nº 1. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento profissional no domínio das Pessoas e das Relações Interpessoais.

Fatores Facilitadores	Fatores Inibidores
Sistemas de apoio pessoal no local de trabalho	Falta de sistemas de apoio pessoal no local de trabalho

Relações de trabalho positivas com os órgãos de gestão	Relações de oposição passivas ou ativas, dos órgãos de gestão
<i>Mentoring</i> Formal ou Informal	Pouca, ou nenhuma, interação e apoio dos colegas
Práticas de trabalho de equipa	Trabalho individual e raramente colaborativo
Relações de trabalho pautadas pelo respeito mútuo	Interações caracterizadas pela competição e falta de respeito
Práticas de reconhecimento público	Reconhecimento só no campus ou a nível estatal
Encorajamento e apoio da família e dos amigos	Desencorajamento da família e dos amigos

Fonte: Adaptado e traduzido de Caffarella e Zinn (1999).

O domínio das Estruturas Institucionais, apresentado no Quadro N° 2., está exclusivamente dependente da instituição pelo esforço, ou não, da implementação de medidas e de iniciativas promotoras de reconhecimento público, de oportunidades de desenvolvimento, de apoio técnico proporcionado na procura, e na candidatura a projetos de investigação, isto é, pelas condições facilitadoras de desenvolvimento que é capaz de criar.

Quadro N° 2. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento profissional no domínio das Estruturas Institucionais

Fatores Facilitadores	Fatores Inibidores
Existência dos recursos necessários (financiamento, pessoas, tecnologias)	Falta de recursos para o desenvolvimento para o desenvolvimento profissional
Existência de oportunidades para o desenvolvimento profissional	Escassas oportunidades para o desenvolvimento profissional
Reconhecimento do trabalho profissional	Políticas de fraco reconhecimento
Tempo disponível para dedicar ao desenvolvimento profissional	Pouco tempo disponível para desenvolvimento profissional
Existência de clima colaborativo e colegial	Clima de competição entre indivíduos e grupos
Procedimentos e normas encorajadoras de desenvolvimento profissional e de sucesso na carreira	Procedimentos e normas encorajadoras de profissional e de sucesso na carreira só para alguns

Fonte: Adaptado e traduzido de Caffarella e Zinn (1999).

O domínio das Características Pessoais e Compromissos é um domínio onde o esforço, e o investimento, podem ser partilhados pelo docente, e pela organização. O apoio familiar e as circunstâncias de vida e de saúde, assim como as crenças e os valores são do domínio pessoal, mas, a organização pode criar condições facilitadoras, ou não, da gestão das responsabilidades familiares, como sejam a integração e a diversificação das “Práticas Amigas da Família”.

Quadro N° 3. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento profissional no domínio das Características Pessoais e Compromissos

Fatores Facilitadores	Fatores Inibidores
Apoio e encorajamento da família e dos amigos	Falta de apoio e encorajamento da família e dos amigos
Existência de recursos de apoio (práticas amigas da família)	Falta de recursos de apoio (práticas amigas da família)
Poucas e raras crises e mudanças familiares (divórcio, morte, doença,...)	Frequentes crises e mudanças familiares impeditivas de bons desempenhos
Gozo de bom estado de saúde	Problemas de saúde que impedem o desenvolvimento profissional
Valores culturais e religiosos que encorajam o trabalho	Valores culturais e religiosos que entrem em conflito com a profissão

Fonte: Adaptado e traduzido de Caffarella e Zinn (1999).

O quarto, e último, domínio, das Características Intelectuais e Psicossociais, está grandemente centrado no ator e nas suas características pessoais, muito embora o compromisso organizacional, a auto - confiança e o gosto pelo desafio seja, também da responsabilidade da instituição.

Quadro N° 4. Os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento profissional no domínio das Características Intelectuais e Psicossociais

Fatores Facilitadores	Fatores Inibidores
Valores e crenças pessoais orientados para a excelência	Falta de compromisso com a excelência, prevalecendo o mínimo esforço no trabalho
Fortes valores pessoais, sentido de obrigação de ser ativo	Falta de interesse e de compromisso com o

enquanto docente e investigador	desenvolvimento profissional
Autoconfiança nos papéis desempenhados enquanto membro da Faculdade	Fraco nível de confiança
Perceção de que pode fazer a diferença na vida dos alunos	Sentimento de desencorajamento ou de frustração nos papéis desempenhados e na área disciplinar onde está integrado
Gosto pelos desafios e pela mudança	Relutância e/ou resistência à mudança
Capacidade para ver “o quadro global” relacionado com a Universidade e com o campo de estudo	Focagem só no trabalho ou só nos assuntos relacionados com o Departamento / Secção
Capacidade para perceber as recompensas intrínsecas	Necessidade de recompensas extrínsecas como fonte de motivação
Entusiasmo contínuo no papel de membro da faculdade e no Desenvolvimento da carreira	Sentimentos de exaustão e de frustração enquanto membro da Faculdade

Fonte: Adaptado e traduzido de Caffarella e Zinn (1999).

Os mecanismos de apoio ao desenvolvimento, e ao sucesso, de um docente do ensino superior têm sido crescentemente explorados, no sentido de ultrapassar, e minorar, alguns dos inibidores de desenvolvimento da carreira académica. Tal como o contexto do ensino superior, que tem vindo a integrar estratégias de transformação e de adaptação à mudança, também os atores enfrentam condicionalismos vários. Considerando que as práticas académicas atuais, em muitas universidades públicas Portuguesas, envolvem ainda o ensino a turmas com um elevado número de alunos, elevadas cargas de trabalho resultantes dos inúmeros compromissos relacionados com a gestão burocrática e administrativa dos cursos, dos departamentos e das Escolas, a produção e a publicação de artigos científicos, a avaliação pedagógica, podemos assumir que aferir da existência de práticas informais de *mentoring* e da necessidade, e da viabilidade da implementação de programas formais de apoio ao desenvolvimento e à potenciação da carreira é necessário e importante.

4. - O *Mentoring*: (In) Formalizar e potenciar desenvolvimentos ...

O *mentoring* é um conceito que nos remete para a mitologia grega e para a Odisseia de Homero, que mostra como Odisseu, rei de Ithaca, confia a *Mentor*, um fiel e sábio amigo, a educação do seu filho Telémaco, antes de partir para a guerra de Troia.

Depois da guerra, Odisseu é condenado a vagar durante dez anos, antes de regressar a casa. Entretanto, Telémaco, já adulto, parte à procura do seu pai. Também Atena, deusa da guerra e patrona das artes e da indústria, assume a forma de Mentor e acompanha Telémaco nesta caminhada. A popularidade da obra de François de Salignac de La Mothe Fénelon, *As Aventuras de Telémaco* (1699), de acordo com Miller (2002:24), explica a introdução do termo *mentor* no dicionário de língua inglesa, a partir de 1750. A palavra mentor acabou por assumir o sinónimo de conselheiro de confiança, de amigo, de professor, de pessoa sábia. A história mostra muitos exemplos de relações de *mentoring*, tais como Sócrates e Platão, Hyden e Beethoven, Freud e Jung. O *mentor* assume, assim, um carácter fundamental no desenvolvimento humano, onde uma pessoa investe tempo, energia e conhecimento para apoiar o crescimento de outra pessoa. (Shea, 2002).

A maioria das pessoas adultas conseguirá identificar pessoas que tiveram um peso muito significativo, e uma influência definitiva, nas suas vidas pessoais e profissionais, quer seja um professor, um superior hierárquico, uma pessoa conhecida ou um amigo. O desenvolvimento e a aprendizagem são, então, potencialmente mais significativos se a experiência, a sabedoria ou influência das intensas redes de relações interpessoais de algumas pessoas contribuírem positivamente para o desenvolvimento de outros. De acordo com Darwin (2000:197) “... *uma relação de mentor-mentee bem conhecida inclui Ernst Hemingway como mentor de Gertrude Stein; Gail Sheehy como mentee de Margaret Mead, que por sua vez terá tido Franz Boas como mentor.*” Uma relação de *mentoring* tipicamente consiste na relação estabelecida entre um júnior, o mentorando, e um sénior, o mentor. Para Grassiner et al. (2010:27) “*O mentoring é considerada a metodologia pedagógica mais efetiva...*” Esta relação de sucesso poderá ser o resultado do acompanhamento estreito, e da vigilância no erro que o mentor oferece, proporcionado ao *mentee* percursos mais curtos de aprendizagem, e economias de tempo na tentativa de descoberta das soluções já encontradas. De acordo com Kam e Ragins (2007:659) “... *o mentoring terá surgido pela interrogação do motivo porque algumas relações interpessoais continuam a crescer e a desenvolver-se enquanto outras estagnam, ou se apresentam disfuncionais.*” Segundo as mesmas autoras, os anos oitenta revelam-se um período de desenvolvimento dos estudos académicos em torno da

problemática do *mentoring*, e desde essa altura que esta prática vai assumindo muitas formas, tais como o *peer mentoring*, o *mentoring* inter-géneros, o *mentoring* intercultural, os círculos de *mentoring*, e o *e-mentoring*. Para estas autoras, o “... *mentoring* evoluiu a partir de uma constatação de “constelações de relações” para uma forma cuja ênfase está orientada para o “desenvolvimento de redes de relações”. Apresentando-se como uma problemática teórica relativamente recente, a robustez e consistência do conceito estão ainda longe, de acordo com Grassiner (2010:27) “De facto o *mentoring* tende a ser entendido como um dos notórios conceitos “pasta de dentes”: cada investigador tem a sua própria definição, uma definição que praticamente nunca é usada pelos seus colegas”. Contudo, o *mentoring* é, frequentemente, definido como uma relação profissional na qual uma pessoa experiente (o *mentor*) apoia o desenvolvimento de outra (o *mentee*), na potenciação de conhecimentos e de competências específicas. Muito embora esta relação seja focada no desenvolvimento profissional, a relação pode ir para além deste contexto, e abranger a área pessoal. Uma relação de *mentoring* pode ser definida no tempo, para atingir determinados objetivos circunscritos a um período específico, ou pode prolongar-se até aos limites que *mentor-mentee* imponham à relação. Neste sentido, a relação de *mentoring* está, grandemente dependente do papel do *mentor*, a quem é requerida uma participação ativa, em projetos de médio ou de longo prazo, diferenciando-se do *coach*, a quem é exigido um apoio para a resolução de um problema específico, e circunscrito no tempo. A relação de confiança *mentor-mentee* deve ainda ser pautada pela ausência do carácter avaliativo e do eventual impacto direto no desempenho que o mentor possa ter, de forma que a relação seja de livre aprendizagem, sem receios ou preocupações de impactos na carreira, ou de consequências negativas ao nível do desempenho.

Numa relação de *mentoring*, o *mentee* só pode beneficiar de melhorias e de partilhas privilegiadas, de conhecimentos específicos, de novas aprendizagens se também o mentor tiver nesta relação alguns ganhos, essencialmente focados no estabelecimento e no desenvolvimento de redes profissionais privilegiadas, de conhecimentos específicos, de ganhos organizacionais pelo papel que aceita desempenhar, e ainda os ganhos de amizades e de reconhecimento futuro. De acordo

com Allen (2003:134) “*Indivíduos que são mentores de outros são grandemente reconhecidos como atores que desempenham um papel vital nas organizações.*”

O *peer academic mentoring* será, então, um dos mecanismos facilitadores e potenciadores de desenvolvimento do sucesso profissional de um docente do ensino superior. Contudo, o contexto académico apresenta contornos específicos que a colegialidade desenha, como por exemplo, a ausência de relações hierárquicas ou de dependências funcionais. As relações planas e niveladas moldam as interações de pares, de docente para docente, e de investigador para investigador. Esta especificidade pode provocar constrangimentos, e de acordo com Sands, Parson e Duane (1991:174) “... *aqueles que são mentees de colegas colocam-se numa posição desigual e vulnerável em relação às pessoas que, algures no futuro, podem tomar decisões acerca de eventuais promoções ou alterações na carreira.*”

O *mentoring* académico servirá ainda, à semelhança de outras metodologias, para facilitar e potenciar o desenvolvimento profissional das minorias de género, de raça, de nacionalidade, de intensidade de contactos ou de frágil integração no contexto organizacional.

Num programa formal de *mentoring* o acesso é aberto à participação de todos aqueles que possuem os requisitos definidos no programa, a relação *mentor-mentee* é clarificada à partida, os objetivos são estabelecidos, os resultados desejavelmente medidos, e os ganhos são do *mentee*, do *mentor* e da organização. Se for necessário, existe mediação na resolução de eventuais conflitos ou incompatibilidades. O *mentoring* informal proporciona na maioria dos casos, um acesso limitado, e exclusivo, ao Departamento, à Secção ou à área disciplinar onde o docente está integrado, e a relação *mentor - mentee* pode assentar numa simples base de empatia, de química ou de afinidades, os objetivos e os resultados dificilmente são medidos, e um inesperado e superficial desentendimento pode destruir definitivamente esta relação. O *mentoring* informal pode, então, fazer correr o risco da autolimitação, desperdiçando o potencial que uma organização pode proporcionar. De acordo com Leslie et als (2005:698) “O

mentoring pode exigir a formalização ... para assegurar um acesso equitativo a todos os membros juniores da faculdade.”

O desenvolvimento profissional de um docente está, também, muito dependente da sua integração no contexto organizacional, e este grau de integração está dependente de informações e de conhecimentos específicos do contexto, das responsabilidades académicas e da integração em projetos académicos específicos. A integração pode ser necessária em vários momentos, ao longo da carreira profissional, quer seja pelo ensino de novas unidades curriculares, pela mudança de departamento, de Faculdade ou de Universidade, e ainda pelo exercício de novas funções de apoio à gestão. Muito embora a mobilidade académica não seja ainda frequente no ensino superior público Português, os concursos para docentes de carreira começam agora a evidenciar uma outra dinâmica, e, as mudanças e redistribuições de áreas disciplinares começam a exigir novas necessidades de adaptação e de integração. A Universidade do Porto tem já a especificidade da crescente partilha de cursos entre Faculdades, e uma significativa mobilidade interna de docentes, que são chamados a ministrar unidades curriculares noutros cursos de outras Faculdades da UP. Por exemplo, o curso de Mestrado em Inovação e Empreendedorismo Tecnológico é partilhado pelas Faculdades de Economia e de Engenharia.

E, neste contexto, os novos membros da academia, quer sejam os mais novos, quer sejam aqueles que pontualmente são convidados a assumir responsabilidades novas, tenderão a revelar necessidades de apoio para uma melhor e mais bem-sucedida integração ao novo contexto.

Muito embora a produção científica coloque a ênfase na relação *mentor-mentee*, alguns autores (Bierema and Merriam, 2002; Janasz and Sullivan, 2003) têm vindo a referir outras formas de *mentoring*, tais como os grupos de mentores e o *e- mentoring*. Assim, os grupos de mentores e as redes de *mentoring*, parecem apresentar-se como proposta para a necessidade das respostas plurais às múltiplas e diferenciadas exigências que o pessoal docente é chamado a desenvolver, e que dificilmente um só *mentor* pode assumir. Nesta perspetiva, o *mentoring* académico pode assumir as formas e as

metodologias capazes de integrar redes de *mentors* de universidades estrangeiras, reforçando as redes profissionais dos docentes, e uma participação efetiva na internacionalização das instituições e das unidades de investigação.

Capítulo II – Trabalho empírico

1. Metodologia

Neste capítulo serão apresentadas as questões e considerações metodológicas, que enformaram e potenciaram a recolha dos dados. Começaremos por apresentar os objetivos deste estudo exploratório. Serão apresentadas as questões de investigação e as hipóteses elaboradas com base na observação, na revisão da literatura e na reflexão acerca da problemática. Será abordada a metodologia escolhida e os instrumentos selecionados para recolha de dados, que foram construídos e adaptados de literatura consultada. Dar-se-á também uma breve descrição do contexto deste estudo, isto é, uma sucinta caracterização da Universidade do Porto e das Faculdades de Engenharia e de Economia. Por último será apresentada uma caracterização da amostra.

2. Objetivos gerais e específicos

Considerando que a problemática em estudo não é conhecida, este trabalho assume o caráter exploratório já referido, e pretende, como objetivo geral, a identificação dos contornos das práticas informais de *Peer Academic Mentoring* dos docentes da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Assumindo este ponto de partida, os objetivos específicos definidos resultam da perceção empírica que a vivência do contexto proporcionou. Os docentes de ambas as Faculdades apresentam relações interpessoais visíveis, sendo que alguns casos revelam significativa intensidade. Este facto pode, aparentemente, indiciar práticas de *mentoring* informal, que a colegialidade universitária pode proporcionar. Neste sentido, este estudo, pretende confirmar, ou infirmar, o pressuposto empírico referido. Para além disso, o estudo pretende conhecer os contornos destas práticas, pois os novos desafios e as maiores exigências do exercício da docência e da investigação podem revelar dados desconhecidos. Deseja-se também confirmar a possibilidade de conciliação da implementação de um programa formal de *Peer Academic Mentoring* com as eventuais práticas de *mentoring* informal apresentou-se, já que como foi referido, alguns contextos internacionais evoluíram nesse sentido.

Dada a importância do *mentor* nas relações de *mentoring*, apresentou-se como natural a identificação das características que os docentes da FEP e da FEUP consideram serem mais importantes para um *mentor*. Neste alinhamento, assumidamente exploratório, parece também importante identificar as áreas de atividade dos docentes (pedagógica, de investigação, de transferência de tecnologia e de conhecimento e de funções de gestão académica) mais importantes numa relação de *mentoring*. Finalmente temos curiosidade em identificar os domínios e fatores potenciadores do desenvolvimento profissional dos docentes que estes mais valorizam. Por último, importa ainda, e naturalmente aferir a receptividade e a disponibilidade dos docentes da FEUP e da FEP em participar num programa formal de *Peer Academic Mentoring*, enquanto *mentees* e enquanto *mentors*, pois parece fechar o círculo do desenho do contexto a que propusemos.

De forma sumária, os objetivos específicos que o presente trabalho pretende atingir são então os seguintes:

1. Identificar a existência de práticas de *mentoring* informal em ambas as escolas, confirmando ou informando a hipótese assumida à partida.
2. Saber se é conciliável a hipótese da implementação de um programa formal de *Peer Academic Mentoring* com as práticas de *mentoring* informal;
3. Dada a importância do mentor nas relações de *mentoring*, identificar as características mais importantes de um *Mentor*;
4. Identificar as áreas de atividade (pedagógica, de investigação, de transferência de tecnologia e de conhecimento e de desempenho de funções de gestão) mais importantes numa relação de *mentoring* académico;
5. Aferir a receptividade e a disponibilidade dos docentes da FEUP e da FEP em participar num programa formal de *Peer Academic Mentoring*, enquanto *mentees* e enquanto *mentors*.
6. Identificar os fatores e os domínios, de acordo com Caffarella e Zinn (1999), que os Docentes da FEP e da FEUP consideram serem condicionadores do desenvolvimento da sua carreira profissional.

3. Considerações metodológicas

Falar de metodologia empírica é falar dos processos e dos instrumentos de trabalho, dos procedimentos teóricos à implementação dos dispositivos técnicos, (Ferreira de Almeida, 1994). A teoria e a investigação empírica estão intrinsecamente interligadas, e a escolha das metodologias de pesquisa deve também, desejavelmente, associar o quantitativo ao qualitativo, para que a complementaridade possa proporcionar robustez, e a consistência aos resultados.

Seguindo a metodologia proposta por Greenwood (op. Cit. Almeida e Pinto, 1995) o método de medida, implica a observação através de perguntas diretas (entrevista) ou indiretas (inquérito) de populações relativamente vastas, a fim de serem obtidas respostas passíveis de análise, e de tratamento quantitativo. O questionário, considerado um potente instrumento de recolha de dados permite a análise e a inferência estatística (Ghiglione e Matalon, 1993). Este instrumento de recolha de dados é o instrumento mais utilizado em ciências sociais, quando perspetiva a análise de um determinado fenómeno, a partir de informações recolhidas aos indivíduos da população em estudo, e é necessário inquirir um elevado número de indivíduos (Quivy, 1992).

Considerando que estamos perante um estudo exploratório, numa problemática não estudada no contexto do ensino superior português, e de modo a recolher o máximo de informações, as metodologias mais adequadas apontam, assim, para a aplicação de inquérito por questionário e a realização de entrevistas. A escolha de uma metodologia quantitativa, complementada com uma abordagem qualitativa de recolha de dados, pretende a complementaridade e uma maior qualidade de informação.

4. Questionário e entrevistas

A inexistência de estudos nesta problemática trouxe, consequentemente, a constatação da inexistência de instrumentos de pesquisa, testados e validados. Foram, então, efetuados contactos junto das Universidades de Oxford e do MIT –

Massachusetts Institute of Technology, através de contactos estabelecidos por correio eletrónico, no sentido de aferir da existência de estudos similares, que pudessem transportar a partilha de instrumentos de recolha de dados já testados e validados. Estes contactos revelaram-se infrutíferos, pois não foi possível ter acesso a qualquer instrumento, aplicado em estudos semelhantes.

Foi assim necessário proceder à sua construção, tendo como ponto de partida a literatura científica consultada, e o conhecimento empírico adquirido. A elaboração do questionário teve como pressupostos de partida a abrangência, tão completa e integradora quanto possível, de forma a conseguir dar resposta ao conjunto dos objetivos propostos para o presente estudo. A opção pela quase totalidade de perguntas fechadas foi motivada pela reconhecida fraca propensão à resposta nas perguntas abertas, o que veio a confirmar-se nos resultados obtidos.

O primeiro grupo de questões pretendeu conhecer a caracterização sócio - profissional da população em estudo, de forma a evidenciar, ou não, posicionamentos diferenciados em função da idade, do género e da respetiva categoria profissional.

O segundo grupo de questões, explicitado a seguir no Quadro 5, pretendeu o conhecimento dos contornos das eventuais práticas de *mentoring* informal, que se supõem possam existir quer na FEUP, quer na FEP. Ao conjunto de afirmações apresentadas foi pedido um posicionamento de grau de concordância, utilizando uma escala de 1 a 5, partindo de Discordo Totalmente até ao Concorde Totalmente. Este grupo de questões, apresentadas no Quadro 5, perspetiva a recolha de dados que nos permitem dar resposta aos três primeiros objetivos específicos a que este estudo pretende apresentar, isto é, confirmar, ou infirmar, a existência de práticas de *mentoring* informal em ambas as escolas, e confirmar, ou infirmar, se a hipótese da implementação de um programa formal de *Peer Academic Mentoring* é conciliável com as práticas de *mentoring* informal e ainda identificar as áreas de atividade profissional da docência (pedagógica, de investigação, de transferência de tecnologia e de conhecimento e de desempenho de funções de gestão) mais importantes numa relação de *mentoring* académico.

Quadro 5. II Grupo de questões do questionário, as práticas de *Mentoring*

1	Conheço o conceito de <i>mentoring</i> académico a docentes do ensino superior
2	Durante a minha vida académica já procurei apoio de <i>mentoring</i> informal para a resolução / melhoria de alguns problemas profissionais.
3	No âmbito da minha atividade docente, quando tenho dúvidas, ou tenho necessidade de outra opinião, procuro um colega.
4	A maioria dos colegas é recetivo às dúvidas ou questões de outros colegas
5	Quando sinto que um colega de outra universidade pode ajudar a melhorar o meu desempenho profissional, procuro-o informalmente.
6	Os colegas do meu Departamento são sempre o melhor apoio para ajudar a encontrar soluções de melhoria do meu desempenho.
7	Mesmo que tenha dúvidas, no âmbito das minhas atividades, nunca procuro ajuda.
8	Na FEUP/FEP existe muita partilha entre os docentes, no âmbito das suas várias atividades.
9	Na FEUP / FEP existe muita interajuda entre os docentes, no âmbito das suas várias atividades.
10	Se tiver um problema para resolver, de âmbito da minha atividade profissional, considero que só eu o posso resolver, mesmo que demore mais tempo.
11	Considero que ninguém pode participar positivamente no desenvolvimento da minha carreira profissional.
12	Alguns colegas da mesma área científica de outras universidades são uma grande ajuda para o meu desenvolvimento profissional.
13	Um mentor é uma das melhores ajudas para potenciar / desenvolver uma carreira profissional.
14	O <i>mentoring</i> académico deve acontecer informalmente
15	Os mentores (Professores / Investigadores) mais antigos na carreira são os que estão melhor preparados para ajudar.
16	Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na vertente pedagógica.
17	Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na vertente da investigação.
18	Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na área da transferência do conhecimento/tecnologia.
19	Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na área da gestão académica.
20	Na minha opinião a FEUP/FEP devia ter um Programa formal de <i>Mentoring</i> Académico.
21	Num programa formal de <i>mentoring</i> na FEUP/FEP eu gostaria de poder escolher o meu mentor.
22	Se eu tivesse um mentor, preferia que ninguém soubesse.
23	As relações de <i>mentoring</i> devem ser confidenciais.

24	Eu tenho vários mentores, e faço questão que ninguém saiba.
25	Se o <i>Mentoring</i> fosse um Programa Formal, eu não aderiria.
26	Considero que o <i>Mentoring</i> académico é mais importante agora do que há alguns anos atrás.
27	A FEUP/FEP devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras que têm programas formais de <i>mentoring</i> académico para alargar o leque de mentores.
28	Considero que seria interessante um programa de <i>mentoring</i> via web
29	No contexto atual, de maiores exigências profissionais, um programa formal de <i>Mentoring</i> Académico facilitaria muito o desenvolvimento da minha carreira.
30	O desempenho profissional atual está muito dependente do apoio experiente de colegas de profissão

O terceiro grupo de questões, constantes do Quadro 6., foi desenhado com vista a conhecer o perfil do mentor na FEUP e na FEP, e consequentemente dar resposta a um dos objetivos específicos deste estudo, isto é, dada a importância do mentor nas relações de *mentoring*, identificar as características mais importantes de um Mentor na FEUP e na FEP.

A partir da literatura científica consultada acerca do perfil do *mentor* (Rowley, 1999; Johnson, 2002), foi construída uma elencação de características, apresentadas no quadro a seguir, onde foi solicitada a indicação do grau de importância atribuído a cada uma delas, numa escala de 1 a 5, considerando o 1 Nada Importante, e o 5 MUITÍSSIMO importante.

Quadro 6. III Grupo de questões do questionário, definição do perfil do Mentor

1	Especialista na área
2	Contacto fácil
3	Proximidade física
4	Elevada disponibilidade
5	Simpatia
6	Muito influente no meio académico
7	Ter prestígio
8	Estar no topo da carreira
9	Estar aposentado
10	Ter publicado muitos artigos científicos

11	Ser reconhecido a nível internacional
12	Ser muito influente no contexto empresarial
13	Ter experiência de gestão académica

O quarto grupo de questões, constantes do Quadro 7., pretendeu encontrar resposta para o sexto objetivo específico proposto para este estudo, o de aferir qual, ou quais, dos fatores elencados eram considerados mais importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes. Este grupo de questões supunha a indicação da importância que cada docente atribui a cada fator, com indicação de posicionamento numa escala de 1 a cinco, considerando o 1 Nada Importante e o 5 MUITÍSSIMO Importante. Este conjunto de fatores e domínios (Pessoas e Relações Interpessoais; Estruturas Institucionais; Características Pessoais e Compromissos e Características Intelectuais e Psicossociais), condicionadores do desenvolvimento da carreira profissional foram objeto de tradução e adaptação da Matriz proposta por Caffarella e Zinn (1999). Os resultados deste grupo de questões poderão ajudar o Governo de ambas as Faculdades a fazer escolhas metodológicas, e eventualmente implementar projetos e atividades, ou programas de desenvolvimento, de acordo com as necessidades efetivamente sentidas pelos docentes ou da importância atribuída a cada um deles.

Quadro 7. IV Grupo de questões do questionário, identificação dos fatores mais valorizados

1	Relações de trabalho positivas com os Órgãos de Gestão
2	Boas relações de trabalho com os colegas
3	Programas formais de <i>mentoring</i> académico
4	Trabalho de equipa para o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e transferência de conhecimento / tecnologia
5	Ter os recursos necessários (financiamento, pessoas, tempo, tecnologia) para o desenvolvimento profissional
6	Existência de oportunidades de desenvolvimento profissional (workshops, seminários, congressos, ...)
7	Existência de clima colaborativo e colegial
8	Políticas formais e informais que privilegiem o sucesso e promovam o desenvolvimento profissional
9	Apoio e encorajamento da família e dos amigos
10	Existência de recursos de apoio pessoal (por exemplo, práticas amigas

	da família, ...)
11	Grandes crises e fases transitórias (divórcio, doença, morte de alguém) raras e muito espaçadas no tempo
12	Valores culturais e religiosos que reforçam o compromisso profissional
13	Fortes crenças e valores individuais que estimulam um desempenho excelente
14	Fortes princípios e obrigação do dever que impõem um bom desempenho
15	Autoconfiança nos papéis desempenhados na Faculdade
16	Perceção de que pode fazer a diferença na vida dos estudantes e na nossa área de estudo
17	Compromisso com uma área de investigação

O quinto e último grupo de questões do inquérito por questionário, constituído por três perguntas, de resposta dicotómica, procurou aferir o posicionamento de cada docente quanto à perceção pessoal de perfil de Mentor Académico, da disponibilidade para ser Mentor Académico e ainda a de aferir da intenção do docente para procurar um Mentor, se a Faculdade implementasse um Programa de *Mentoring* Formal.

O questionário foi ministrado via web, utilizando o software Qualtrics, e a sua aplicação decorreu durante o mês de Maio de 2011. Os resultados foram objeto de tratamento estatístico, utilizando o SPSS.

De modo a complementar as informações recolhidas pelo inquérito por questionário, e obter informação complementar mais qualitativa de alguns dos atores institucionais da FEUP e da FEP, no que diz respeito a esta problemática, foram realizadas duas entrevistas, semi-diretivas, a um docente de cada Faculdade. No Anexo 2., encontra-se o Guião da Entrevista.

A entrevista é uma técnica não documental que promove a colocação de questões, de forma diretiva, semi-diretiva e não diretiva. O critério da diretividade está associado ao maior, ou menor, grau de liberdade concedido ao entrevistado, quer nos temas bordados, quer nos tempos de resposta. Neste estudo, a opção pela entrevista semi-diretiva, foi originada pelo elevado domínio dos temas que os entrevistados detêm,

permitindo-lhes assim, a liberdade de resposta que esta metodologia proporciona. E, por mérito dos doentes, a entrevista efetivamente resultou num conhecimento mais aprofundado da problemática em análise, pois como refere Werner e Schoepfle em Michelle Lessard-Hérbert e Outros (1994:160), “... *é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados sobre opiniões e ideias dos sujeitos observados.*”

Este estudo tem como contexto duas instituições de ensino superior, onde as dinâmicas pessoais, e profissionais, se desenvolvem hoje de modo muito específico. Muito embora a conhecimento empírico nos aponte para a existência de redes e de interações pessoais frequentes, na verdade enfrentámos o desconhecimento científico das práticas intencionais e efetivas de práticas de *mentoring*, assim como da sua intensidade, o que suscitou um interesse muito significativo, e justificou, o desenvolvimento do presente estudo. Conhecer os contornos desta problemática, e a viabilidade para conciliar as práticas informais com a implementação de um programa de formal *Peer Academic Mentoring* neste contexto específico, foi um motivador acrescido, dada a inexistência de estudos anteriores, e também de estudos semelhantes no ensino superior público, em Portugal.

5. Breve caracterização da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Economia da Universidade do Porto

Com origens que remontam ao século XVIII, a Universidade do Porto é atualmente a maior instituição de ensino e de investigação científica de Portugal. A informação consultada⁽¹⁾ revela que perto de 31.000 estudantes, 2.300 professores e investigadores e 1.700 funcionários não docentes frequentam as suas 15 escolas e 69 unidades de investigação, distribuídas por três polos universitários localizados na cidade do Porto. Com 14 faculdades e uma *Business School*, a Universidade do Porto oferece uma excecional variedade de cursos, que abrangem todos os níveis de ensino superior e todas as grandes áreas do conhecimento.

⁽¹⁾ Dados disponíveis no sítio www.up.pt, visitado em 11 de Julho de 2011

Na verdade, com mais de 700 programas de formação (das licenciaturas aos doutoramentos, passando pela educação contínua), a Universidade do Porto possui soluções de ensino para todos os públicos.

A excecional qualificação do corpo docente (76% dos 1.920 docentes e investigadores ETI são doutorados) garante a elevada qualidade da formação da Universidade do Porto, que a torna na universidade portuguesa mais procurada pelos candidatos ao Ensino Superior, e a preferida dos estudantes com as mais altas classificações escolares. Todos os anos, mais de 2.000 estudantes estrangeiros escolhem a Universidade do Porto para completar a sua formação superior. Atualmente, perto de 31.000 estudantes (6.500 dos quais em pós-graduações) frequentam os 273 cursos de licenciatura, mestrado integrado, mestrado e doutoramento da Universidade do Porto.

Com 69 unidades de investigação, a Universidade do Porto é responsável por mais de 20% dos artigos científicos portugueses indexados anualmente na *ISI Web of Science*, o que a torna no maior produtor de Ciência em Portugal.

De acordo com os dados consultados, mais de metade das unidades de investigação foram classificadas com “Excelente”, ou “Muito Bom”, nas mais recentes avaliações independentes internacionais. De facto, a Universidade do Porto possui alguns dos mais produtivos e internacionalmente reconhecidos centros portugueses de I&D. Nos últimos anos, a Universidade do Porto tem apostado na valorização económica das suas atividades de investigação e recentes parcerias com algumas das maiores empresas nacionais já resultaram em diversas inovações com sucesso comprovado em mercados nacionais e internacionais.

Com origens que remontam ao século XVIII, a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto adotou esta designação a partir de 1926. No ano letivo de 2009/2010 a FEUP acolheu 7 022 estudantes, sendo que o número de estudantes do sexo feminino representa 25,4% do total de estudantes. A FEUP disponibiliza atualmente 3 cursos de licenciatura, 9 cursos de mestrado integrado, 7 cursos de mestrado e 20 programas doutorais. A Faculdade de Engenharia é a maior faculdade da

U. Porto e os dados de 2009⁽²⁾, revelam que o total de Colaboradores se situa em 1 173, sendo que 341 são Docentes de Carreira (201 Docentes Especialmente Contratados e Colaborações Docentes), 34 Investigadores, 343 Não Docentes e ainda 254 Bolseiros de Investigação.

Criada em 1953, a Faculdade de Economia da Universidade do Porto é uma referência nacional e internacional no campo das ciências económicas e empresariais, quer ao nível da educação, quer ao nível da investigação científica. Reconhecida pela qualidade do seu corpo docente, que alia a um elevado nível académico uma grande experiência prática e capacidade pedagógica, a FEP tem vindo a afirmar-se como um projeto inovador. Frequentada por cerca de 2000 alunos de licenciatura e mais de 900 de ensino pós-graduado, a FEP tem atualmente em funcionamento 3 cursos de licenciatura, 18 mestrados e 6 programas doutorais, sendo 2 deles em parceria com outras unidades orgânicas da UP.

A Faculdade de Economia apresenta um total de 215 Colaboradores (114 Docentes de Carreira, 36 Docentes Especialmente Contratados, 3 Investigadores, 2 Bolseiros de Investigação e 60 Colaboradores Não Docentes. De acordo com os dados recolhidos⁽³⁾, a Faculdade de Economia apresenta uma dimensão menor do que a FEUP, e conta com 114 Docentes de Carreira e 36 Docentes Especialmente Contratados.

⁽²⁾ Dados recolhidos do Balanço Social da FEUP

⁽³⁾ Dados recolhidos do sítio www.fep.up.pt no dia 11 de Julho de 2011

6. População e amostra

A população em estudo é constituída por todos os docentes de carreira da Faculdade de Economia (N=114) e de Engenharia (N=341) da Universidade do Porto. Deste universo foram excluídos os Docentes Especialmente Contratados, pois pareceu-nos que este grupo, não estando integrado na carreira profissional, não terá uma perspetiva de carreira, e consequentemente uma perspetiva reconhecida das metodologias facilitadoras, ou inibidoras, do seu desenvolvimento profissional.

Uma amostra é uma parte de um conjunto, população ou universo, que se considera representativa das características dessa população, quando as reproduz o mais fielmente possível (Bravo, 1994). Conhecendo as dificuldades inerentes à obtenção de taxas de resposta junto da população em estudo, a opção recaiu na aplicação do questionário a toda a população. O desenho da amostra, aleatória ou não aleatória, poderia irremediavelmente limitar ou inviabilizar o estudo, e nesse sentido foi indiretamente ministrado a todos os docentes das Faculdades de Economia e de Engenharia.

O Quadro 8 apresenta a caracterização da população, e da amostra, de acordo com o género e a categoria profissional detida.

Quadro 8. Caracterização da população e da amostra, segundo o género e a categoria profissional

		População	Amostra e representatividade	Taxa de resposta
FEUP				
Género				
	Masculino	269 (79%)	64 (83%)	24%
	Feminino	72 (21%)	13 (17%)	18%
Categoria Profissional				
	Professor Catedrático	46 (14%)	13 (17%)	28%
	Professor associado	97 (28%)	22 (29%)	23%

	Professor Auxiliar	198 (58%)	42 (54%)	21%
Total		341	77	23%
FEP				
Género				
	Masculino	68 (60%)	13 (46%)	19%
	Feminino	46 (40%)	15 (54%)	33%
Categoria Profissional				
	Professor Catedrático	11 (10%)	3 (11%)	27%
	Professor associado	23 (20%)	6 (21%)	26%
	Professor Auxiliar	80 (70%)	19 (68%)	24%
Total		114	28	25%

Considerando os atuais constrangimentos e dificuldades associados à obtenção de resposta na aplicação indireta de inquéritos por questionário, via web, e às especificidades da população em estudo, obtivemos uma taxa de resposta de 23% na FEUP e de 25% na FEP, e que parece mostrar representatividade da população. Esta representatividade mantém-se também na distribuição por género e por categoria profissional, conforme os dados constantes do Quadro 8.

Capítulo III - Apresentação de resultados

1. O desenho sócio – profissional dos docentes

Os dados quantitativos, resultantes da aplicação do inquérito por questionário on-line aos docentes da FEP e da FEUP, foram objeto de tratamento estatístico em SPSS.

O primeiro grupo de questões do questionário tem como objetivo a caracterização sócio – profissional dos docentes inquiridos, da Faculdade de Economia e da Faculdade de Engenharia, e envolve a análise das variáveis idade, género, categoria profissional, tempo de serviço e exercício de cargo de gestão académica.

Considerando que a carreira profissional de um docente do ensino superior podia ser iniciada, até à revisão do Estatuto da Carreira Docente Universitária, ocorrida em 2009, após a conclusão do primeiro ciclo de estudos, isto é, por volta dos 23 anos de idade, a análise aos resultados do questionário aplicado mostra que estamos perante um grupo profissional onde a base da pirâmide etária quase não tem representatividade. O Quadro 9. apresenta a distribuição numérica, e percentual, da variável idade dos docentes inquiridos, objeto do estudo em análise.

Quadro 9. Caracterização da amostra por idade dos inquiridos

Idade	Nº	%
Até 34 anos	7	7
De 35 a 44	28	27
De 45 a 54	42	40
De 55 a 64	27	26
+ de 64 anos	1	
Total	105	100

Os resultados evidenciam ainda uma população relativamente mais jovem na FEP, em oposição à FEUP, onde a pirâmide etária se apresenta algo mais envelhecida, conforme mostram os dados apresentados no Quadro Nº 10. Cerca de 50% dos docentes inquiridos da Faculdade de Economia apresentam idades até aos 44 anos, enquanto

neste grupo etário só estão cerca de 30% dos docentes da Faculdade de Engenharia. E, uma leitura do sentido inverso da pirâmide mostra que cerca de 30% dos docentes da FEUP têm idade superior a 55 anos, enquanto no grupo dos docentes inquiridos da FEP só 18% estão neste escalão etário. Contudo, em termos estatísticos as diferenças não são significativas, ($p=0.272$)⁽¹⁾.

Quadro 10. Caracterização da amostra por Faculdade e por idade dos inquiridos

Idade	FEP		FEUP	
	Nº	%	Nº	%
Até 34 anos	1	4	6	8
De 35 a 44	12	43	16	21
De 45 a 54	10	36	32	41
De 55 a 64	5	18	22	29
+ de 64 anos			1	1
Total	28	100	77	100

No que diz respeito à variável género dos docentes inquiridos, da Faculdade de Economia e da Faculdade de Engenharia, os resultados evidenciam a distribuição explícita no Quadro 11. Estamos perante um grupo de docentes maioritariamente do género masculino, o qual, como foi referido, é mais representativo da população da FEUP, pois na FEP verifica-se um maior equilíbrio na distribuição por género.

Quadro 11. Caracterização da amostra por género

Género	Nº	%
Masculino	77	73
Feminino	28	27
Total	105	100

⁽¹⁾ Teste Pearson Chi-Square

A desagregação da variável género dos docentes inquiridos da Faculdade de Economia mostra um grupo maioritariamente feminino, os resultados do inquérito apresentam um maior número de respondentes do género feminino como se pode verificar nos resultados apresentados no Quadro N° 12. Na Faculdade de Engenharia só uma pequena percentagem dos docentes respondentes pertence ao género feminino. Assim, as diferenças entre Faculdades são estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

Estamos perante áreas disciplinares distintas, e muito embora a feminização do ensino superior seja confirmada pelas estatísticas oficiais⁽²⁾, as áreas da engenharia tiveram tradicionalmente, e ao longo de muitos anos, uma população maioritariamente masculina (Almeida, Guisande, Soares e Saavedra, 2006), o que acaba por se refletir no corpo docente da FEUP.

Quadro 12. Caracterização da amostra por género e por Faculdade

Género	FEP		FEUP	
	Nº	%	Nº	%
Masculino	13	46	63	82
Feminino	15	54	14	18
Total	28	100	77	100

No que diz respeito ao género, a análise aos resultados obtidos indica que a percentagem dos inquiridos respondentes na Faculdade de Engenharia se aproxima bastante da população total de docentes. O fenómeno não apresenta contornos muito diferentes na Faculdade de Economia, muito embora a população docente do género masculino seja maioritária, e os docentes respondentes tenham, na amostra em análise, uma representação ligeiramente inferior.

⁽²⁾ De acordo com os dados publicados pela Direção Geral do Ensino Superior, concurso Nacional de Acesso, 2011 em Números, 58% dos candidatos ao ensino superior são do género feminino.

A análise à variável categoria profissional não evidencia significância estatística ($p=0.593$), pois indica que o Professor Auxiliar é, como certamente era esperado, a categoria onde estão maioritariamente posicionados os docentes inquiridos no âmbito deste estudo, conforme evidencia o Quadro 13.

Quadro 13. Caraterização da amostra por categoria profissional

Categoria	Nº	%
Professor Catedrático	16	15
Professor Associado	28	27
Professor Auxiliar	61	58
Total	105	100

A análise ao posicionamento na carreira profissional, por Faculdade, mostra que os docentes de ambas as Faculdades detêm, maioritariamente a categoria de Professor Auxiliar, sem denunciar desequilíbrios significativamente relevantes, conforme evidencia o Quadro 14

Quadro 14. Caracterização da amostra por categoria profissional e por Faculdade

Categoria Profissional	FEP		FEUP	
	Nº	%	Nº	%
Professor Catedrático	3	11	13	17
Professor Associado	6	21	23	30
Professor Auxiliar	19	68	41	53
Total	28	100	77	100

A categoria de Professor Associado está, na FEUP, ligeiramente mais representada do que na FEP. O Professor Catedrático, sendo a categoria do topo da carreira, apresenta representação semelhante em ambas as faculdades. Na FEUP, o cruzamento da variável género e carreira profissional vem confirmar que a representatividade das mulheres na categoria de Professor Catedrático e de Professor

Associado é relativamente superior na FEP do que na FEUP, e aqui o género feminino é, como vimos, significativamente inferior.

Quadro 15. Caracterização da amostra por idade, na categoria profissional de Professor Auxiliar

Categoria	Faculdade		Global
	FEP	FEUP	
Professor Auxiliar	3,4	3,2	3,3
Até 34 anos	4,0	3,8	3,8
De 35 a 44	3,5	3,3	3,4
De 45 a 54	3,2	3,1	3,1
De 55 a 64	3,0	3,0	3,0

O cruzamento da idade com a categoria profissional revela que os Professores Auxiliares da FEP têm, maioritariamente, idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos, e na FEUP a sua representatividade é bastante inferior, conforme evidencia o Quadro 15. O escalão etário seguinte está, assim, mais representado por docentes da FEUP, o que nos pode permitir afirmar que embora a FEP tenha um maior número de docentes na categoria de Professor Auxiliar, eles são relativamente mais jovens do que os docentes da FEUP posicionados nesta categoria profissional, conforme mostra o Quadro 15.

A variável tempo de serviço, no exercício de funções na Faculdade onde está integrado, revela que a maioria dos docentes inquiridos está na Faculdade há mais de vinte anos, conforme mostra o Quadro 16. Na Faculdade há menos de dez anos encontramos somente 23% dos docentes inquiridos.

Quadro 16. Caracterização da amostra por tempo de serviço na Faculdade

Tempo de serviço	Nº	%
Até 5 anos	15	14
De 6 a 10	9	9
De 11 a 20	27	26
+ de 21 anos	54	51
	105	100

A análise dos resultados a esta questão revela ainda que cerca de 23% dos docentes exerceu funções noutra universidade portuguesa, e cerca de 11% fê-lo numa universidade estrangeira.

A análise da variável tempo de serviço, por Faculdade, evidencia que são os docentes respondentes da FEUP, os docentes que estão na Faculdade há mais de vinte anos. Os docentes respondentes da FEP estão há menos tempo na Faculdade, e, como foi já referido, são também relativamente mais jovens do que os docentes da FEUP, conforme mostra o Quadro 17.

Quadro 17. Caracterização da amostra por tempo de serviço na Faculdade, e por Faculdade

	FEP		FEUP	
Tempo de Serviço	Nº	%	Nº	%
Até 5 anos	3	11	12	16
De 6 a 10	3	11	6	8
De 11 a 20	13	46	14	18
+ de 21 anos	9	32	45	58
Total	28	100	77	100

A análise à variável tempo de serviço por faculdade mostra ainda que são os docentes inquiridos da FEUP os docentes há mais tempo na faculdade, sendo que a maioria está a exercer funções há mais de 20 anos. Contudo, estas diferenças parecem não ser estatisticamente relevantes ($p=.022$).

Quando analisado o exercício de funções noutra universidade, por Faculdade, não está explícita diferença significativa. Na FEP, cerca de 18% dos docentes já exerceu funções noutra universidade portuguesa, e cerca de 11% esteve numa universidade estrangeira, enquanto na FEUP 25% dos docentes inquiridos exerceu funções noutra universidade portuguesa e, 12% fê-lo numa universidade estrangeira.

O exercício de cargos de gestão académica, última variável que nos propusemos analisar para a caracterização socioprofissional dos docentes das Faculdades de

Economia e de Engenharia, revela que os inquiridos respondentes maioritariamente desempenharam funções de gestão académica, conforme explicita o Quadro 18. O exercício de função de gestão envolve, entre outras, a gestão de curso, Secção, Agrupamento, Departamento e de Direção de Faculdade.

Quadro 18. Caracterização da amostra quanto ao exercício de função de gestão académica, por Faculdade

	FEP		FEUP	
Gestão académica	Nº	%	Nº	%
Sim	22	79	49	64
Não	6	21	28	36
Total	28	100	77	100

Os resultados em análise apontam para um elevado número de docentes inquiridos que afirma ter desempenhado funções de gestão académica. A análise por Faculdade revela uma percentagem algo mais elevada de docentes respondentes da FEP a afirmar que esteve envolvido em funções de gestão na Faculdade, comparativamente aos docentes da FEUP. No entanto esta diferença não é estatisticamente relevante ($p=.131$).

O cruzamento da variável categoria com o exercício de funções de gestão académica mostra que 57% dos docentes respondentes da FEP, que já exerceram funções de gestão académica, são Professores Auxiliares, conforme mostra o Quadro 19.

Quadro 19. Docentes da FEP que já exerceram funções de gestão académica

	Professor Catedrático	Professor Associado	Professor Auxiliar
Sim	3 (100%)	3 (50%)	16 (84%)
Não	0	3 (50%)	3 (16%)
Total	3 (100%)	6 (100%)	19 (100%)

Na Faculdade de Engenharia, conforme evidencia o Quadro 20, os dados resultantes do cruzamento das variáveis categoria e exercício de funções de gestão

académica, mostra uma distribuição mais equilibrada pelas várias categorias profissionais.

Quadro 20. Docentes da FEUP que já exerceram funções de gestão académica

	Professor Catedrático	Professor Associado	Professor Auxiliar
Sim	12 (92%)	20 (87%)	16 (39%)
Não	1 (8%)	3 (13%)	25 (61%)
Total	13 (100%)	23 (100%)	41(100%)

2. As atuais práticas de *mentoring* informal e a sua intencionalidade

O estudo que nos propusemos concretizar envolve confirmar, ou infirmar, o conhecimento empírico que indiciava a existência de práticas de *mentoring* informal nos contextos das Faculdades de Economia e de Engenharia da Universidade do Porto.

A análise aos resultados obtidos do questionário aplicado revela que os docentes inquiridos não têm, aparentemente, um significativo conhecimento do conceito de *mentoring*, como evidencia a Figura1.

Fig.1 – Posicionamento dos docentes face ao conhecimento do conceito de *mentoring*

Uma análise desagregada por Faculdade revela que os docentes da FEUP têm, aparentemente, um melhor conhecimento do conceito de *mentoring* (53%), enquanto os docentes da FEP terão, supostamente, um menor conhecimento, já que um grupo importante (46%) afirma desconhecer-lo, conforme evidencia a Fig.2. Esta diferença de posicionamento é estatisticamente significativa ($p=0,015$).

Fig. 2 - Posicionamento dos docentes face ao conhecimento do conceito de *mentoring*, por Faculdade

Um dos objetivos deste estudo foi, conforme referido, o de aferir da existência de práticas de *mentoring* informal dos docentes da FEUP e da FEP. Assim, no que diz respeito à existência de eventuais práticas de *mentoring* informal dos docentes respondentes de ambas Faculdades, podemos afirmar que o número de docentes que durante a vida académica afirma ter procurado apoio de *Mentoring* informal para a resolução de alguns problemas profissionais, é sensivelmente igual à percentagem de docentes que afirma não ter procurado este tipo de apoio, conforme mostra a Fig. 3.

Fig. 3 – Posicionamento dos docentes que ao longo da vida académica já procuraram apoio de *mentoring* informal.

Contudo, a desagregação dos dados por Faculdade revela que um número importante de docentes da FEUP mostra que ao longo da vida académica já procurou apoio de *mentoring* informal para a resolução de problemas profissionais, sendo que na FEP o número de docentes inquiridos que concorda com esta afirmação é relativamente menor, conforme evidenciam as Figs. 4 e 5. No entanto, este resultado não evidencia significância estatística ($p=0,770$). Este resultado está alinhado com o posicionamento assumido pelos docentes inquiridos quanto à questão do conhecimento do conceito de *mentoring*.

Fig. 4 – Posicionamento dos docentes da FEUP que ao longo da vida académica já procuraram apoio de *mentoring* informal.

Fig. 5 – Posicionamento dos docentes da FEP que ao longo da vida académica já procuraram apoio de *mentoring* informal.

Muito embora o posicionamento dos docentes da FEUP seja, comparativamente aos docentes da FEP, algo superior, em contexto de entrevista ao Professor Associado da FEUP, ele afirma que “... *acho que nós não temos práticas de mentorado, e mais do que isso, acho que não temos consciência, entre os professores mais seniores não existe uma consciência muito forte de que é preciso criar rotinas, e práticas, para que esse mentorado exista efetivamente.*”.

A análise ao posicionamento dos docentes, face à procura de apoio de *Mentoring* informal para a resolução ou melhoria de problemas profissionais, pelo cruzamento das variáveis categoria e idade não revela diferenças importantes, pois as médias obtidas não apresentam diferenças significativas face aos dados já explicitados, conforme evidenciam os dados do Quadro 21.

Quadro 21. Práticas de *Mentoring* informal, segundo a categoria profissional e a idade, por Faculdade

	FEP	FEUP	Total
Professor Auxiliar	2,79^(*)	2,76^(*)	2,77^(*)
Até 34 anos	2,00	3,00	2,83
De 35 a 44	3,00	2,63	2,77
De 45 a 54	2,50	2,84	2,76

De 55 a 64	3,00	2,50	2,75
Professor Associado	2,50	3,14	3,00
Até 34 anos		5,00	5,00
De 35 a 44	2,50	1,00	2,00
De 45 a 54	2,50	3,00	2,86
De 55 a 64		3,30	3,30
Professor Catedrático	3,33	2,69	2,81
De 45 a 54		2,50	2,50
De 55 a 64	3,33	2,80	2,92
+ de 64 anos		2,00	2,00
Total	2,79	2,86	2,84

(*) Média de pontuação, desagregado por Categoria e Idade

A propensão para a prática de relações profissionais intensas, e para a procura de opiniões de colegas, parece claramente evidenciada pelos docentes de ambas as escolas, conforme mostram as Figs. 6 e 7. Os dados em análise mostram um número muito significativo de docentes da FEP (89%) e de docentes da FEUP (92%) que afirma concordar, e concordar totalmente, com a afirmação “*no âmbito da atividade docente, quando tenho dúvidas ou tenho necessidade de outra opinião procuro um colega*”, e também evidencia o mesmo grau de concordância com a afirmação de que a grande “*maioria dos docentes é recetiva às dúvidas ou questões de outros colegas*”.

Fig.6 -. Posicionamento dos docentes da FEP que já procuraram opinião de colegas

Fig.7 – Posicionamento dos docentes da FEUP que já procuraram opinião de colegas

As eventuais práticas informais de *mentoring*, estabelecidas com pares de outras universidades parecem também poder ser confirmadas, conforme mostra a Fig. 8.

Fig. 8 – Posicionamento dos docentes que já procuraram ajuda junto de colegas de outra universidade

A desagregação dos dados por Faculdade evidencia que um número importante de docentes inquiridos da FEP (64%) e da FEUP (68%) afirma *Concordar, e Concordar Totalmente*, com a afirmação “*Quando sinto que um colega de outra universidade pode ajudar a melhorar o meu desempenho profissional, procuro-o informalmente*”, conforme ilustram as Figs. 9 e 10.

Fig. 9 – Posicionamento dos docentes da FEP que já procuraram ajuda junto de colegas de outra universidade

Fig. 10 – Posicionamento dos docentes da FEUP que já procuraram ajuda junto de colegas de outra universidade

A eventual propensão para a procura de ajuda de pares exteriores à Faculdade parece poder ser confirmada pelas respostas concordantes com a afirmação de que *“alguns colegas da mesma área científica, de outras universidades, são uma grande ajuda para o seu desenvolvimento profissional”*, conforme evidencia a Fig. 11.

Fig. 11 – Posicionamento dos docentes que já procuraram ajuda junto de colegas da mesma área científica de outra universidade

Assim, poderemos afirmar que os Docentes respondentes da FEP (46%) e da FEUP (60%) parecem revelar relações interpessoais intensas, nomeadamente com pares de outras universidades, conforme mostram as Figs. 12 e 13. No entanto, o grupo de docentes da FEP (40%) que afirma não ter pedido ajuda junto de colegas da mesma área científica de outra universidade é superior ao grupo de docentes da FEUP (26%). Muito embora pareça existir diferença de posicionamento dos docentes das duas Faculdades, a diferença não é estatisticamente relevante ($p=.770$).

Fig. 12 – Posicionamento dos docentes da FEUP que já procuraram ajuda junto de colegas da mesma área científica de outra universidade

Fig. 13 – Posicionamento dos docentes da FEP que já procuraram ajuda junto de colegas da mesma área científica de outra universidade

Estas práticas de interajuda de pares de outras universidades, quer sejam nacionais ou internacionais, são também referenciadas na entrevista ao Professor Associado da FEUP, que confirma “ *Sim, eu falei muito sobre isso com o Presidente do Departamento, e portanto a Carnegie Mellon ... e portanto eu tenho o privilégio de ter, eu próprio, mentores excecionais. Um é do MIT, com quem trabalho há muito tempo, ... e com quem ganhamos este prémio, é uma associação internacional Pessoas que eu encontro regularmente e portanto sempre tive pessoas mais velhas ... que me foram dando ...*”

Este posicionamento de interajuda, e de procura de apoio, parece também sair reforçado pelo nível de discordância clara obtido perante a afirmação “*Se tiver um problema para resolver, do âmbito da minha atividade profissional, considero que só eu o posso resolver, mesmo que demore mais tempo*”. Esta atitude concordante de “só eu posso resolver...” é manifestada somente por um pequeno grupo de docentes (10%), enquanto que a maioria dos docentes respondentes (77%) manifesta discordância e total discordância, conforme mostra a Fig. 14.

Fig.14 - Posicionamento dos docentes respondentes perante a afirmação “Se tiver um problema para resolverconsidero que só eu o posso resolver ...

A análise dos dados, por Faculdade, revela diferença de posicionamento, podendo, eventualmente, indiciar uma maior propensão para trabalho individual dos docentes da Faculdade de Economia, comparativamente aos docentes da Faculdade de Engenharia. Muito embora a maioria dos Docentes da FEP (64%) afirme discordar da afirmação, um grupo de docentes (25%), com alguma expressão, concorda com a afirmação de que “ *...se tiver um problema ... considero que só eu o posso resolver ...*, conforme evidencia a Fig. 15. Esta diferença de posicionamento entre Faculdades evidencia significância estatística ($p=.030$).

Fig.15 - Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação “Se tiver um problema para resolverconsidero que só eu o posso resolver ...

A eventual tendência para a realização de trabalho colaborativo e de interajuda estará relativamente mais explícito nos Docentes da FEUP, onde a maioria dos docentes (86%) respondentes discorda da afirmação, e só um pequeno grupo (5%) afirma concordar, conforme mostra a Fig. 16.

Fig.16 - Posicionamento dos docentes da FEUP respondentes perante a afirmação “Se tiver um problema para resolverconsidero que só eu o posso resolver ...

Muito embora esta muito fraca propensão para a resolução individual dos problemas, do cruzamento da variável género parece resultar que é o género feminino a revelar esta ligeira tendência para adotar esta atitude, conforme evidencia o Quadro 22.

Quadro 22. Posicionamento dos docentes perante a afirmação “Se tiver um problema para resolver ... considero que só eu o posso resolver, segundo o género

		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo	Total
		Totalmente	Discordo		Concordo	Totalmente	
Género:	Masculino	32 (41%)	29 (38%)	10 (13%)	6 (8%)	0	77
	Feminino	10 (36%)	9 (32%)	4 (14%)	5 (18%)	0	28
Total		42 (40%)	38 (36%)	14 (13%)	11 (11%)	0	105

Estes resultados mostram que os docentes do género feminino podem mais frequentemente afirmar que *“Se tiver um problema para resolver ... considero que só eu o posso resolver, mesmo que demore mais tempo”*, enquanto os docentes do género masculino revelam menor propensão para concordar com esta atitude, evidenciando este facto significância estatística ($p=.021$)

Muito embora estas supostas, e explícitas, práticas de interajuda que os docentes inquiridos de ambas as Faculdades revelam, quer na própria Faculdade, quer noutra universidade, verificamos um sentido de resposta inverso quando a pergunta formulada faz apelo às experiências de contexto efetivamente vividas pelos docentes, conforme evidencia a Fig. 17.

Fig. 17 - Posicionamento dos docentes perante a afirmação de que na Faculdade existe muita interajuda entre os docentes

A desagregação dos dados por Faculdade permite verificar que um grupo importante de docentes da FEP (50%) e da FEUP (55%) se posiciona no descomprometimento do meio da escala apresentada, isto é, do *“Não concordo nem discordo”* com a afirmação de que *“Na FEUP/FEP existe muita interajuda entre os docentes, no âmbito das suas várias atividades”*, conforme explicitam as Figs. 18 e 19.

Fig. 18 - Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação de que na Faculdade existe muita interajuda entre os docentes

Fig. 19 - Posicionamento dos docentes da FEUP perante a afirmação de que na Faculdade existe muita interajuda entre os docentes

Muito embora a evidência dos dados apresentados relativos às frequentes interações entre docentes, quer seja com colegas da faculdade ou com pares de outras universidades, parece verificar-se um menor nível de interajuda entre pares na própria faculdade. As diferenças de posicionamento dos docentes da FEP e da FEUP não parecem ser estatisticamente relevantes ($p=.088$).

A viabilidade, e a disponibilidade, dos docentes inquiridos para a implementação de um programa formal de *Peer Academic Mentoring*, foi um dos objetivos definidos

para este estudo, e poderá ser aferido pelo grau de concordância, ou de discordância com a afirmação de que “*a faculdade devia ter um programa formal de mentoring*”. Como ilustra a Fig. 20, os resultados obtidos parecem evidenciar um posicionamento de indiferença pela formalização do *mentoring* na Faculdade.

Fig. 20 - Posicionamento dos docentes perante a afirmação: “Na minha opinião a FEP/FEUP deveria ter um Programa formal de *Mentoring* Académico”.

Muito embora o grupo de docentes inquiridos que afirma discordar do facto de a Faculdade dever disponibilizar um Programa formal de *mentoring* seja reduzido (14%), conforme mostra a Fig. 20, uma percentagem bastante elevada (45%) não concorda nem discorda com esta afirmação, e sensivelmente a mesma percentagem de docentes afirma Concordar ou Concordar Muito (41%) com a existência de um Programa formal na Faculdade.

Contudo, nesta questão em análise, o posicionamento não é o mesmo nas duas Faculdades em estudo. Os docentes inquiridos da FEP (64%), maioritariamente afirmam Não Concordar Nem Discordar com a existência de um Programa formal, sendo que um grupo relativamente pequeno afirma Discordar (18%) e o mesmo número de Docentes (18%) concorda com o facto de a FEP dever ter um Programa formal de *Mentoring*, conforme mostra a Fig. 21.

Fig. 21 - Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação: “Na minha opinião a FEP deveria ter um Programa formal de *Mentoring* Académico”.

Na FEUP, um elevado número de docentes (49%) afirmam concordar com a existência de um Programa formal, enquanto na FEP apenas 18% concorda. Um número mais reduzido de docentes (38%) afirma não concordar nem discordar da afirmação, e para um grupo bastante mais pequeno de docentes (13%), a Faculdade não deveria ter um Programa formal de *mentoring*, conforme mostra a Fig. 22. No entanto, esta diferença de posicionamento não apresenta significância estatística ($p=.077$).

Fig. 22 - Posicionamento dos Docentes da FEUP perante a afirmação: “Na minha opinião a FEUP deveria ter um Programa formal de *Mentoring* Académico”

Contudo, esta aparente manifestação de algum (des)interesse pela formalização e pela disponibilização de um Programa formal de *mentoring*, particularmente dos docentes da FEP, parece ser surpreendente, pois o posicionamento assumido face à

afirmação “*se o mentoring fosse um programa formal, eu não aderiria*” mostra um sentido contrário, conforme evidencia a Fig. 23.

Fig. 23 - Posicionamento dos Docentes perante a afirmação: “Se o mentorado académico fosse um Programa Formal, eu não aderiria.”

Assim, os docentes da FEP aparentemente disponíveis para conciliar práticas de *mentoring* informal com um Programa formal de *mentoring* é em número bastante superior (43%), ao do grupo que considera que a FEP devia ter um Programa formal de *mentoring*, como já referimos (14%).

Fig. 24 - Posicionamento dos Docentes da FEP perante a afirmação: “Se o mentorado académico fosse um Programa Formal, eu não aderiria.”

Esta propensão para aderir a um Programa formal de *mentoring*, se ele existisse na Faculdade, é, na FEUP sensivelmente a mesma (42%), parecendo alinhada com o posicionamento assumido na questão anterior, onde os docentes afirmam que a faculdade devia ter um programa formal de *mentoring*, conforme ilustra a Fig. 25.

Fig. 25 - Posicionamento dos Docentes da FEUP perante a afirmação: “Se o mentorado académico fosse um Programa Formal, eu não aderiria.”

A análise destes resultados parece revelar coerência de posicionamento, pois o grupo de docentes (14%) que discorda do facto de a Faculdade dever implementar um Programa formal de *mentoring*, e dos docentes que não concorda nem discorda (45%) com esse facto, comparado com o grupo de docentes (20%) que afirma que não aderiria se o *mentoring* fosse um Programa formal, e os docentes (39%) que não concorda nem discorda desta eventual adesão ao Programa, é exatamente igual.

Podemos afirmar, mesmo assim, que um número interessante de docentes (41%) inquiridos concorda com a ideia de que a Faculdade devia ter um Programa formal de *mentoring*, e se este programa existisse, um número quase idêntico de docentes (42%), afirma que aderiria ao Programa. Na verdade, as prioridades dos docentes poderão atualmente não passar por aqui mas, se o programa de *mentoring* já existisse, então a não adesão seria manifestamente reduzida, pois só um pequeno grupo de docentes (20%) manifesta essa intenção.

A análise do cruzamento da variável categoria com o grau de concordância na adesão a um Programa formal de *mentoring* pode ajudar a compreender melhor os resultados. A análise desagregada por Faculdade evidencia que na FEP, só um reduzido número de professores auxiliares (16%) e de professores associados (17%) assume que não aderiria a um programa formal de *mentoring*. Assumindo um posicionamento contrário estão os professores auxiliares (47%) a manifestar maior interesse em aderir a um programa formal de *mentoring*.

Na FEUP, a análise por categoria profissional à questão de saber o nível de adesão se o *mentoring* fosse um Programa formal, mostra que não adeririam ao Programa, um pequeno número de professores associados (26%) e de professores auxiliares (22%). Contudo, a manifestação de interesse num programa formal de *mentoring* é claramente confirmada por um número superior de professores associados (43%) e de professores auxiliares (37%) da Faculdade de Engenharia.

A disponibilidade demonstrada para aderir a um programa formal de *mentoring*, segundo o género, é significativamente maior nas mulheres da FEP, comparativamente aos inquiridos respondentes do género feminino da FEUP, muito embora este facto não apresente significância estatística ($p=0,178$). No que diz respeito ao género masculino, os docentes da FEUP manifestam um posicionamento semelhante aos docentes da FEP, no que diz respeito à disponibilidade para aderir a um programa formal de *mentoring*, conforme evidencia a Figura 26.

Fig. 26 - Docentes com disponibilidade para aderir a um programa formal de *mentoring*, por faculdade e por género.

Sendo a FEUP uma faculdade maioritariamente masculina, e a FEP relativamente mais equilibrada na distribuição por género, poderemos eventualmente afirmar que as mulheres docentes da FEUP estarão enformadas por uma realidade masculina, e que conduzirá a posicionamentos de carreira algo semelhantes.

Pela análise aos resultados obtidos, verificamos que a tendência para considerar o *mentoring* mais importante agora do que há alguns anos atrás não é muito explícita, muito embora só um pequeno grupo manifeste discordância, conforme evidencia a Fig. 27.

Fig. 27 - Posicionamento dos docentes perante a afirmação de que “...o mentorado é mais importante agora do que há alguns anos atrás”.

A desagregação dos dados por Faculdade revela que na FEP, o grau de concordância com o facto de o *mentoring* ser mais importante atualmente é menor, posicionando-se a maioria dos docentes no meio da escala, conforme mostra a Fig.28.

Fig. 28 - Posicionamento dos docentes da FEP perante a afirmação de que “...o mentorado é mais importante agora do que há alguns anos atrás”.

No que diz respeito aos docentes da FEUP verificamos que o grupo de docentes que concorda com a afirmação é maior, conforme mostra a Fig. 29. Contudo, esta diferença não apresenta significância estatística ($p=.508$). Este dado pode resultar de posicionamentos organizacionais ou de escolhas individuais, já que, em contexto de entrevista, a Docente da FEP afirma que “*Há determinadas pessoas que têm elevado potencial mas depois estão à margem do processo, da escola, mantêm-se um bocado à margem, muito centradas na docência porque de facto não há esse ... esses mecanismos formais de apoio.*”

Fig. 29 - Posicionamento dos docentes da FEUP perante a afirmação de que “...o mentorado é mais importante agora do que há alguns anos atrás”.

No entanto, perante a afirmação de que a Faculdade devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras que têm programas de *academic mentoring*, para alargar o leque de *mentors*, recebe concordância da maioria dos docentes respondentes (54%) e só um pequeno grupo discorda da afirmação (15%), conforme evidencia a Fig.30.

Fig. 30 – Posicionamento dos docentes que consideram que a faculdade devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras, que têm programas de *academic mentoring*, para alargar o leque de *mentors*

A desagregação dos dados por Faculdade revela que o posicionamento dos docentes da FEP se aproxima dos resultados globais, muito embora o nível de concordância com a afirmação seja algo inferior, conforme mostra a Fig. 31.

Fig. 31 – Posicionamento dos docentes da FEP que consideram que a faculdade deveria estabelecer protocolos com universidades estrangeiras, que têm programas de *academic mentoring*, para alargar o leque de *mentors*

A análise aos resultados dos docentes inquiridos da FEUP evidencia que a maioria (58%) considera que a faculdade deveria estabelecer protocolos com universidades estrangeiras, conforme mostra a Fig. 32.

Fig. 32 – Posicionamento dos docentes da FEUP que consideram que a faculdade deveria estabelecer protocolos com universidades estrangeiras, que têm programas de *academic mentoring*, para alargar o leque de *mentors*

Este posicionamento dos docentes da FEUP está alinhado com o sentido assumido pelo Professor Associado da FEUP que, em contexto de entrevista referiu que “Na Alemanha e nos EUA e cá em Portugal e depois há cerca de dois anos e meio

tenho estado à frente do Programa CMU Portugal, que através da parceria com a Carnegie Mellon University, com as várias universidades portuguesas e com muita indústria. Nós temos mais de oitenta empresas a colaborar no programa CMU Portugal. Temos tentado catalisar uma mudança de cultura e uma melhoria substancial das práticas.” Neste alinhamento, o desenvolvimento de programas e de parcerias em projetos de investigação científica com universidades estrangeiras, parece poder desenvolver e alargar oportunidades de *mentoring*, já que aí os programas de *academic mentoring* estão formalizados há já algum tempo.

3. Atividade docente e importância do *Mentoring*

Um dos objetivos deste estudo envolve, como já referimos, a identificação das áreas de atividade profissional dos docentes universitários onde um Programa formal de *mentoring* é considerado mais importante. Esta questão foi concebida para obter escolha múltipla, e desta forma não limitar a recolha de informação. A análise aos resultados obtidos mostra a investigação como a área relativamente mais importante para a implementação de um programa formal de *mentoring*, muito embora o ensino e a transferência de conhecimento ou de tecnologia pareçam comportar uma grande importância, conforme explicita a Fig. 33.

Fig. 33 - Número de respondentes que considera mais importante a existência de um Programa formal de *mentoring*, por área de atividade

O desempenho de funções de gestão académica parece constituir a área de atividade profissional onde um Programa de *mentoring* Formal é menos importante. No entanto, da análise ao exercício de cargo de gestão académica resulta que um número significativo dos docentes respondentes (68%) assume que ao longo do percurso profissional exerceu alguma função de gestão académica. A desagregação dos dados por categoria profissional revela que a quase totalidade dos Professores Catedráticos e Associados já desempenhou, ao longo da carreira profissional, alguma função de gestão académica, conforme evidencia a Fig. 34.

Fig. 34 - Número de Docentes que afirma ter já desempenhado cargo de gestão académica

Poderá o facto da experiência do exercício de cargo de gestão conduzir à desvalorização da área, ou ela é supostamente uma componente da atividade profissional onde o *mentoring* formal não é aparentemente tão necessário. Contudo, poderemos considerar que a existência de um Programa formal poderia, também aqui, facilitar a recomposição atual dos Órgãos de Gestão Académica, pois de acordo com a Professora Auxiliar da FEP, que em contexto de entrevista referia “... *aqui na FEP isso não acontece, o que eu noto, apesar de tudo, é que a presença das mulheres nos órgãos de gestão e de direção é muito inferior à dos homens, embora se venha a notar alguma mudança ... e há vários sinais nesse sentido. Mas de facto, durante vários anos a proporção de mulheres no corpo docente era superior àquilo que depois se via na participação nos órgãos de gestão, nos órgãos intermédios. Mas sim, chamar a atenção para essa questão do feminino acho que é curioso.*”

A análise dos resultados ao exercício de cargo de gestão académica, com desagregação por Faculdade, mostra informação muito idêntica aos resultados gerais apresentados, continuando a investigação a ser a área mais importante e o exercício de cargo de gestão académica a menos importante, para a implementação de um Programa formal de *mentoring*, conforme evidenciam as Figs. 35 e 36.

Fig. 35 - Número de docentes FEP e importância atribuída à implementação de um Programa formal de *mentoring*, por área de atividade.

Fig. 36 - Número de docentes FEUP e importância atribuída à implementação de um Programa formal de *mentoring*, por área de atividade.

Estes resultados poderão, eventualmente, confirmar a tendência para a maior importância que os docentes atribuem atualmente à produção científica, o que aliás pode resultar da explicitação e do impacto conhecido que os critérios quantitativos terão depois na avaliação de desempenho. Este facto poderá ser também o resultado das

candidaturas a concursos que mostram uma valorização muito significativa desta componente da atividade profissional de um docente do ensino superior, comparativamente às restantes.

4. Que perfil de *mentor*

O perfil do mentor que os docentes desenharam, através de resposta de escolha múltipla, encontra-se representado no Quadro 23., produzido em SPSS, utilizado no tratamento estatístico dos dados.

Quadro 23. Análise descritiva das características mais importantes num Mentor

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Especialista na área	105	2	5	<u>3.75</u>	.907
Contacto fácil	105	2	5	<u>4.11</u>	.800
Elevada disponibilidade	105	1	5	<u>3.53</u>	.892
Proximidade física	105	1	5	<u>3.16</u>	.900
Simpatia	105	2	5	<u>3.27</u>	.953
Muito influente no meio académico	105	1	5	2.92	1.007
Ter prestígio	105	1	5	<u>3.14</u>	1.110
Estar aposentado	105	1	4	1.78	.775
Estar no topo da carreira	105	1	5	2.65	1.003
Ter publicado muitos artigos científicos	105	1	5	2.98	.990
Ser reconhecido a nível internacional	105	1	5	<u>3.22</u>	1.052
Ser muito influente no contexto empresarial	105	1	5	2.62	.906
Ter experiência de gestão académica	105	1	5	2.74	.975

A análise aos resultados explicitados no Quadro N° 23 mostra que os docentes respondentes, da FEUP e da FEP, apontam para um perfil de mentor com as características explícitas na Fig. 37.

Fig. 37 - Características que os docentes inquiridos valorizam mais num perfil de *mentor*

A análise por Faculdade não evidencia resultados significativamente diferentes daqueles que encontramos na análise global dos docentes inquiridos, exceto na valorização que os docentes respondentes da FEP atribuem à importância do mentor ter “*Publicado muitos artigos científicos*”, conforme mostra a Fig. 38.

Fig. 38 - Características que os docentes da FEP consideram importantes no perfil do *Mentor*

Para os docentes respondentes da Faculdade de Engenharia, as características consideradas mais importantes num *mentor* são também semelhantes às explicitadas pelos docentes da FEP, isto é, devem envolver o contacto fácil, ser especialista na área, revelar elevada disponibilidade, ser simpático e ter prestígio, conforme mostra a Fig. 39.

Fig. 39 - Características que os docentes da FEUP consideram importantes no perfil do *Mentor*

A definição do perfil de *mentor* é muito semelhante em ambas as faculdades, muito embora os docentes da FEUP atribuam maior importância à simpatia e ao prestígio, enquanto os docentes da FEP valorizam relativamente mais a publicação de artigos científicos.

De facto, a reduzida importância atribuída ao estar no topo da carreira não está só nos professores catedráticos e associados, já que o cruzamento da categoria profissional evidencia que para os professores catedráticos (67%), os professores associados (50%) e professores auxiliares (56%) da FEP é nada ou pouco importante estar no topo da carreira como característica importante para ser *mentor*. Na FEUP, os professores catedráticos (38%), os professores associados (32%) e os professores auxiliares (58%) afirmam que não é importante estar no topo da carreira para ser *mentor*. A confirmação deste resultado parece sair reforçada com a afirmação da Professora da FEP, que em contexto de entrevista referia “... porque o que acontece é que por exemplo, em termos de produção científica aqueles que poderiam ser mentores às vezes são mais novos do que eu ...”.

Os resultados obtidos apontam ainda para o facto de serem os professores auxiliares, de ambas as faculdades, a atribuir menor importância ao estar no topo da carreira. Assim, o facto de estar simplesmente no topo da carreira não é, per si, suficiente para ser mentor, na perspetiva dos docentes inquiridos.

Contudo, o cruzamento destes resultados com a variável idade permite-nos afirmar que os docentes mais novos consideram ser mais importante estar no topo da carreira para ser mentor, conforme evidencia o Quadro 24.

Quadro 24. Importância atribuída ao estar no topo da carreira para ser mentor, por categoria profissional e idade

Categoria	Faculdade		Total
	FEP	FEUP	
Professor Auxiliar	2,50*	2,51*	2,51*
Até 34 anos	3,00	3,50	3,40
De 35 a 44	2,33	2,50	2,44
De 45 a 54	2,50	2,32	2,36
De 55 a 64	3,00	2,50	2,75
Professor Associado	2,67	2,95	2,89
Até 34 anos		5,00	5,00
De 35 a 44	2,00	4,00	2,67
De 45 a 54	3,00	3,00	3,00
De 55 a 64		2,60	2,60
Professor Catedrático	2,67	2,85	2,81
De 45 a 54		3,50	3,50
De 55 a 64	2,67	2,60	2,62
+ de 64 anos		4,00	4,00
Total	2,56	2,70	2,66

*Médias por Faculdade e médias totais

A contribuir para este fenómeno, de relativa desvalorização do estar no topo da carreira como característica importante para ser *mentor*, pode estar algo semelhante ao referido pelo Professor Associado da FEUP em contexto de entrevista, em que *referiu* “ ... *faltam-nos professores, que existem nas universidades norte americanas, que é professores mais velhos, que são estrelas mundiais, e são esses que apresentam projetos aos professores mais novos, dão-lhes oportunidades, e como têm mais convites*

do que aqueles que podem aceitar, passam esses convites e recursos aos mais novos, e isso ajuda muito a criar essa cultura do mentoring.”.

Considerando que os docentes de ambas as faculdades atribuem uma importância muito elevada à disponibilidade, não parece ser muito compreensível o facto de não valorizarem o *mentoring* por docentes aposentados e pelos docentes que estão no topo da carreira, já que aparentemente nos parece que estes grupos terão, aparentemente, maior disponibilidade de tempo. A este propósito cabe partilhar uma afirmação do docente da FEUP em situação de entrevista, onde referiu que o *mentoring* “... deve ser feito por pessoas experientes, e a vantagem dos catedráticos é que não têm subordinação, estão completamente livres sob o ponto de vista hierárquico.” Contudo, e como fator de constrangimento, pode estar o facto de tipicamente também serem os professores catedráticos a estar nos concursos de promoção, o que alguma forma pode inibir abordagens de exposição e de interação muito frequente.

Conhecido o perfil do mentor em ambas as faculdades, importa saber se os docentes inquiridos consideram ter perfil de *mentor*. A análise aos dados recolhidos mostra que um grupo significativo de docentes revela possuir perfil de *mentor*, muito embora a maioria dos docentes considere que não possui este perfil, conforme evidencia a Fig. 40.

Fig.40 – Docentes que consideram possuir perfil de *mentor*

A desagregação dos dados por Faculdade mostra resultados ligeiramente distintos. Assim, os docentes da Faculdade de Economia que consideram possuir perfil de *mentor* constituem um grupo mais reduzido, conforme mostra a Fig. 41.

Fig.41 – Docentes da FEP que consideram possuir perfil de *mentor*

No que diz respeito aos docentes da Faculdade de Engenharia, o grupo que considera possuir perfil de mentor, é algo superior, conforme evidencia a Fig. 42.

Fig.42 – Docentes da FEUP que consideram possuir perfil de *mentor*

Conhecido o grupo de docentes que considera ter perfil de *mentor*, importa agora saber se o mesmo grupo estará disponível para ser *mentor*. Os dados recolhidos mostram que sim, conforme explicita a Fig. 43.

Fig.43 – Docentes que afirmam estar disponíveis para ser *mentors*

A desagregação dos dados por Faculdade mostra que os docentes da FEP assumem uma posição de coerência, já que o grupo que afirma considerar que não tem perfil de *mentor*, é sensivelmente igual ao que afirma não estar disponível para ser *mentor*, conforme mostra a Fig. 44.

Fig.44 – Docentes da FEP que afirmam estar disponíveis para ser *mentors*

No que diz respeito aos docentes da FEUP, a posição assumida é concordante com a questão anterior, e manifestam, maioritariamente disponibilidade para assumir o papel de Mentor Académico na faculdade, conforme evidencia a Fig.45.

Fig.45 – Docentes da FEUP que afirmam estar disponíveis para ser *mentors*

Os dados recolhidos, e explicitados, mostram a dimensão do grupo de docentes, por Faculdade, que considera ter perfil de *mentor*, e também a sua disponibilidade para assumir o papel de Mentor Académico. Constituindo um dos objetivos do estudo, importa agora conhecer a disponibilidade dos docentes inquiridos para procurar um mentor, se a Faculdade implementasse um Programa Formal de *Mentoring*. A análise aos resultados obtidos mostra um número significativo de docentes a procurar apoio formal de *mentoring*, conforme mostra a Fig. 46.

Fig.46 – Docentes que procurariam um *mentor* no âmbito de um Programa Formal

A análise desagregada dos resultados mostra que os docentes da FEP estariam, eventualmente, menos disponíveis para aderir a um Programa Formal de *Mentoring*, conforme mostra a Fig. 47.

Fig.47 – Docentes da FEP que procurariam um *mentor* no âmbito de um Programa Formal

A disponibilidade dos docentes da FEUP para aderir a um Programa Formal de *Mentoring* é, aparentemente maior, conforme evidencia a Fig. 48.

Fig.48 – Docentes da FEUP que procurariam um mentor no âmbito de um Programa Formal

5. Fatores promotores de desenvolvimento – a importância atribuída

De acordo com Caffarella e Zinn (1999) o percurso profissional de um docente do ensino superior é o resultado da exposição a um conjunto de fatores, integrados em quatro domínios, representados na Fig. X, os quais podem inibir, ou potenciar, o desenvolvimento da sua carreira profissional.

Fig.49 – Domínios promotores ou inibidores do desenvolvimento profissional

Um dos objetivos deste estudo foi o de identificar os fatores promotores, ou inibidores, de desenvolvimento profissional dos docentes universitários. Considerando que os domínios são compostos por conjuntos de itens, tornou-se necessário proceder a análise fatorial, de forma a evidenciar as correlações dos itens, e a sua confirmação por domínio.

Assim, da análise fatorial efetuada resulta, relativamente à proposta pelas autoras, que a composição dos quatro grupos de domínios é ligeiramente alterada conforme mostra o Quadro 25. Esta recomposição de domínios sugeriu alteração, já que os itens que os integram, e que os docentes inquiridos mais valorizam, não correspondem à matriz inicialmente proposta.

Quadro 25. Análise fatorial aos domínios que os docentes consideram ser potenciadores de desenvolvimento profissional

	Fatores			
	1	2	3	4
Domínio do Contexto Institucional				
15 Autoconfiança nos papéis desempenhados na Faculdade	.757	.309	.194	.316
16 Perceção de que pode fazer a diferença na vida dos estudantes e na nossa área de estudo	.731	.056	.165	.255

17 Compromisso com uma área de investigação	.691	.360	-.010	-.118
5 Ter os recursos necessários (financiamento, pessoas, tempo, tecnologia) para o desenvolvimento profissional	.646	.255	.359	-.085
8 Políticas formais e informais que privilegiem o sucesso e promovam o desenvolvimento profissional	.571	.208	.255	.199
6 Existência de oportunidades de desenvolvimento profissional (workshops, seminários, congressos, ...).	.506	.449	.384	.097
Domínio do Apoio Familiar				
10 Existência de recursos de apoio pessoal (por exemplo, práticas amigas da família, ...).	.378	.782	.075	.140
9 Apoio e encorajamento da família e dos amigos	.248	.748	.269	-.077
11 Grandes crises e fases transitórias (divórcio, doença, morte de alguém) raras e muito espaçadas no tempo	-.057	.635	.129	.399
3 Programas formais de <i>mentoring</i> académico	.187	.377	.006	.124
Domínio das Relações Profissionais				
2 Boas relações de trabalho com os colegas	-.029	.184	.827	.176
4 Trabalho de equipa para o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e transferência de conhecimento / tecnologia	.243	.113	.739	-.022
7 Existência de clima colaborativo e colegial	.309	-.004	.686	.153
1 Relações de trabalho positivas com os Órgãos de Gestão	.249	.280	.407	.404
Domínio dos Princípios e das Crenças				
13 Fortes crenças e valores individuais que estimulam um desempenho excelente	.386	.060	.029	.803
12 Valores culturais e religiosos que reforçam o compromisso profissional	-.114	.209	.128	.801
14 Fortes princípios e obrigação do dever que impõem um bom desempenho	.545	.065	.179	.605

Efetuada a análise de consistência interna, o índice de *Cronbach* apresenta um valor de Alfa de 0.88, o que nos permite afirmar que esta escala apresenta elevada fiabilidade.

De acordo com a regra de Kaiser, foram retidas somente as quatro componentes que explicam mais de 70% da variância total dos resultados (.747).

O Item “Programas Formais de *mentoring* académico” apresenta um valor muito baixo, e surge integrado num domínio diferente do inicialmente proposto. Este item foi excluído, apesar de ter sido este item que esteve na origem desta análise. De todo o modo, este resultado parece confirmar o relativo desconhecimento do conceito de *mentoring* que os docentes inquiridos revelam, já que o item Programas Formais de *Mentoring* Académico aparece associado ao domínio das relações interpessoais e de amizade.

A análise desagregada por Faculdade revela que quer os docentes da FEP, quer os docentes da FEUP, consideram que os fatores mais importantes para o seu desenvolvimento são os fatores desenvolvidos, e implementados, pelas estruturas de Contexto Institucional, situando-se a média dos resultados em 3,80, e de realçar que o item mais valorizado é o de “*Ter os recursos necessários (financiamento, pessoas, tempo, tecnologia) para o desenvolvimento profissional*”, evidenciando uma média de 4,05, e o item menos valorizado o de “*Compromisso com uma área de investigação*” com uma média de 3,68. Assim, ao conjunto dos itens que envolvem o contexto profissional e organizacional designamos de Domínio do Contexto Institucional.

O domínio das Relações Profissionais parece também desempenhar uma grande importância junto dos docentes inquiridos, enquanto fator potenciador do desenvolvimento profissional, quer para os docentes da FEUP quer para os docentes da FEP, situando-se a média em 3,74. O item mais valorizado neste domínio é o “*Boas relações de trabalho com os colegas*”, situando-se a média em 3,96, e o item menos valorizado o de “*Relações de trabalho positivas com os Órgãos de Gestão*” com uma média de 3,31.

Para os docentes da FEP e para os docentes da FEUP, os fatores integrantes do Domínio do Apoio Familiar comporta uma menor importância, situando-se a média em 3,59. O item mais valorizado neste domínio é o de “*Apoio e encorajamento da família e dos amigos*”, sendo a média de 3,61, e o item menos valorizado é a “*Existência de recursos de apoio pessoal (por exemplo, práticas amigas da família, ...)*”, com uma média de 3,36.

O domínio menos valorizado pelos docentes inquiridos é o Domínio dos Princípios e das Crenças, pois os resultados revelam um nível de importância inferior atribuído a este domínio, quer pelos docentes da FEUP, quer pelos docentes da FEP, situando-se a média em 3,31. O item mais valorizado neste domínio é o *“Fortes princípios e obrigação de dever que impõem um bom desempenho”*, enquanto o menos valorizado é o *“Valores culturais e religiosos que reforçam o compromisso profissional”*, com uma média de 2,75.

Capítulo IV – Conclusões e Contributos

Considerando que o ensino superior é um espaço de grandes mudanças e de enormes exigências (Newman 2000: 2) “... novas forças estão a redesenhar o ensino superior ... uma tendência que está a perturbar a tranquilidade de um sistema estável e confiante”, é espectável, e eventualmente necessário, que sejam criados mecanismos facilitadores de apoio, e de potenciação do desenvolvimento de carreira do pessoal docente, à semelhança do que já acontece em muitas universidades europeias e americanas. Em Portugal, e muito embora as últimas décadas tenham sido produtoras de profundas mudanças, como sejam a massificação do ensino superior, o Processo de Bolonha, a acreditação e a avaliação institucional, a avaliação de desempenho individual, não encontramos nenhuma instituição de ensino superior com programas de *mentoring*.

Este é, então, o espaço para apresentar algumas conclusões, e para também apresentar propostas de discussão, e servirá este espaço também, para colocar algumas interrogações, pois algumas destas conclusões dificilmente terão pontos finais.

De forma a, eventualmente compreender melhor os resultados obtidos ao inquérito aplicado, é importante fazer uma sucinta caracterização da amostra que serviu de base a este estudo. A amostra da FEP representa 25% da população total inquirida, a distribuição por género é equilibrada, e os docentes respondentes são maioritariamente Professores Auxiliares. A amostra da FEUP apresenta uma representatividade de 23% da população total inquirida, é maioritariamente do género masculino e a maioria dos docentes respondentes estão também posicionados na categoria de Professor Auxiliar. Os docentes respondentes estão maioritariamente posicionados no escalão etário dos 45 aos 54 anos de idade, estão a desempenhar funções na respetiva faculdade há mais de 20 anos, um pequeno grupo exerceu funções noutra universidade portuguesa e, ou estrangeira e uma maioria muito expressiva já desempenharam funções de gestão académica.

O objetivo de aferir o grau de conhecimento que os docentes detêm do conceito de *mentoring*, apresentou-se como essencial para a compreensão dos resultados do

estudo. Neste sentido, poderemos afirmar que os resultados obtidos parecem indiciar que o conceito de *mentoring* académico será, nos contextos da Faculdade de Economia e a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, relativamente pouco conhecido. Os resultados globais mostram que cerca de metade dos docentes inquiridos afirmam conhecer o conceito de *mentoring* académico. Os docentes da Faculdade de Engenharia assumem este posicionamento de maioria, isto é, a maioria dos docentes afirma conhecer o conceito de *mentoring*. Os docentes da Faculdade de Economia parecem evidenciar um menor conhecimento do conceito, já que só uma quarta parte dos docentes afirma que o conhece. Os resultados do inquérito não nos permitem apresentar uma justificação para esta diferença de posicionamento, muito embora algumas interrogações sejam inevitáveis. As práticas de mentorado a alunos, implementadas atualmente em muitas faculdades poderão, de alguma forma, conduzir a associações de conceitos. O desenvolvimento de parcerias conjuntas com universidades internacionais, objetivo muito presente nas estratégias de internacionalização das instituições de ensino superior nacionais, certamente serão facilitadoras da apropriação de novos conceitos. Os programas de mobilidade internacional de docentes, e de investigadores, são atualmente, e especificamente na Universidade do Porto, um objetivo a incrementar e a alargar ao maior número de países. O desenvolvimento de projetos de investigação conjuntos, nomeadamente os projetos europeus poderão, muito facilmente conduzir ao conhecimento, e até à integração de novas práticas. E, no caso específico da Faculdade de Engenharia, onde as atuais parcerias estabelecidas com o MIT – Massachusetts Institute of Technology e com a CMU – Carnegie Mellon University poderão, eventualmente, ter aproximado os docentes da FEUP às estruturas organizacionais, aos pares, e às práticas formais de *mentoring* que são, nestes dois contextos, uma realidade. Poderemos, ainda eventualmente assumir o facto de esta questão ter sido colocada no início do questionário e, ter de alguma forma surpreendido os docentes, que ao não contextualizarem o conceito, afirmaram desconhecê-lo. Caso esta pergunta tivesse sido posicionada no final do questionário poderíamos, eventualmente, ter resultados diferentes.

O âmbito deste trabalho envolveu a identificação das práticas de *mentoring* informal, desconhecendo-se a sua existência à partida. O conhecimento empírico fazia

supor a existência de frequentes relações interpessoais, o que poderia fazer adivinhar práticas de ajuda interpessoal, isto é, de *mentoring*. Os resultados obtidos não nos permitem confirmar este pressuposto inicial, muito embora cerca de metade dos docentes inquiridos afirme que ao longo da vida académica já procurou apoio de *mentoring* para a resolução ou melhoria de alguns problemas profissionais. As diferenças de posicionamento dos docentes da FEUP não são muito distintas dos docentes da FEP. O facto da maioria da população inquirida da FEUP e da FEP afirmar que “procura opinião” e somente cerca de metade dos docentes de ambas as faculdades afirmarem que “procuram apoio para a resolução de problemas” poderá indiciar a existência de intensas sociabilidades, mas estratégias intencionais frágeis, no que diz respeito à procura de ajuda para a resolução de problemas concretos. Estes resultados parecem, então, indiciar que muito embora os docentes procurem opiniões, não estarão disponíveis para admitirem uma necessidade concreta do apoio, e desta forma dar visibilidade aos pares, das suas eventuais vulnerabilidades profissionais. Às práticas descritas neste estudo e do conhecimento empírico prévio, faltarão a intencionalidade e o objetivo. Assim, as relações interpessoais ocasionais embora de intensidade, já que cerca de metade dos docentes afirma que ao longo da vida académica já procuraram apoio de *mentoring* informal, se lhes faltar a intencionalidade, não poderão constituir práticas efetivas de *mentoring*, serão antes relações interpessoais de contexto de trabalho.

Contudo, num contexto organizacional onde as práticas de *mentoring* se mantenham apenas informais, para aqueles docentes que não possuam estratégias pessoais de procura, ou no caso de as suas redes de relações pessoais serem reduzidas, poderemos supor que nem o acaso promoverá o seu desenvolvimento, que assenta frequentemente em dinâmicas de troca de opiniões, de partilha de experiências e de trabalho colaborativo. Um Professor Associado da FEUP dizia, em contexto de entrevista, que muitas vezes é também: “uma questão de alocação de energia ... alguns docentes não tomam as melhores decisões e o investimento revela-se, com frequência, uma perda de tempo... e é também aqui que o *mentoring* é importante”. Neste enquadramento, talvez faça todo o sentido que as instituições de ensino superior procurem criar estratégias e metodologias formais de desenvolvimento profissional e de

potenciação de carreira. Os resultados apresentados evidenciam ainda que são as mulheres a mostrar uma maior propensão para o esforço individual, mesmo que com custos de tempo, pois são elas que afirmam maioritariamente que “Se tiver um problema para resolver, de âmbito da minha atividade profissional, considero que só eu o posso resolver, mesmo que demore mais tempo”. Esta atitude pode, eventualmente, resultar de um registo meramente preferencial, mas pode também ser provocada pela necessidade de afirmação, pelo fracasso de experiências passadas ou pela dificuldade de encontrar apoio. Os resultados apontam ainda para o facto de as mulheres docentes mostrarem, relativamente aos homens docentes, uma maior disponibilidade para aderir a um programa formal de *mentoring*. Um programa formal de *Peer Academic Mentoring* poderia, eventualmente, ir de encontro a algumas das necessidades, podendo anular desconfortos e constrangimentos que parecem ser antecipados e, conseqüentemente, inibidores de uma procura informal e espontânea deste apoio.

O eventual risco de exposição, ou a inexistência de disponibilidade dos pares, pode conduzir ao posicionamento assumido pelos docentes inquiridos, de uma clara discordância da afirmação de que os colegas de Departamento, ou de Agrupamento Científico, sejam o melhor apoio para encontrar soluções de melhoria do desempenho profissional, e a procura desta ajuda recaia nos colegas de outras universidades. Este fenómeno pode também ser provocado pela cada vez mais frequente participação dos docentes em projetos de investigação internacionais, quer europeus quer americanos. A internacionalização do ensino superior promove, e estimula, as parcerias e o trabalho multidisciplinar e colaborativo.

O conceito de *mentoring* é, como foi referido, relativamente desconhecido. No contexto do ensino superior português, não são conhecidas práticas de *Peer Academic Mentoring* o que de alguma forma poderá também contribuir para este relativo desconhecimento do conceito. Poderemos, contudo, questionar o porquê da inexistência de práticas de *mentoring* em instituições de ensino superior Portuguesas, considerando que são práticas implementadas e integradas em muitas universidades estrangeiras. Alguns dos motivos inibidores de participação nestes programas estarão, como já referimos, frequentemente, relacionados com o desconhecimento, o receio da exposição,

o clima organizacional das Instituições de Ensino Superior não terá estimulado estas práticas, a eventual conflitualidade latente, estratégias pessoais com níveis de competitividade disfuncional, e talvez a excessiva carga de trabalho sejam entraves das sociabilidades espontâneas e casuais. Estes pontos de discussão certamente mereceriam uma análise mais aprofundada em futuros estudos.

Aferir da disponibilidade dos docentes para conciliar práticas informais de *mentoring* com um Programa Formal de *Peer Academic Mentoring*, objeto deste estudo, poderá ter apresentado algumas dificuldades, na medida em que este desconhecimento leva a uma ideia de disponibilidade baseada numa inerência, suscitada pela dimensão informativa contida no questionário. Os dados analisados mostram, nesta questão, que o posicionamento dos docentes de ambas as escolas, de Economia e de Engenharia, não é de recusa ou de indisponibilidade, pois só um pequeno grupo discorda da existência de um Programa Formal. Muito embora os docentes da FEUP revelem uma maior disponibilidade, os docentes da FEP assumem maioritariamente, podemos supor, uma atitude expectante, de ver para crer, do não concordo nem discordo. Este posicionamento poderá, naturalmente, ser revelador, de falta de reflexão sobre o tema, de algum desinteresse pessoal. Ou então, poderemos ainda supor que este posicionamento não está bem estruturado, pois se existisse um Programa Formal na Faculdade, quase metade dos docentes da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Economia afirma que aderiria ao programa e só um pequeno grupo o não faria.

Os resultados do estudo apontam, então, para o esclarecimento de uma das questões inicialmente colocadas neste estudo, isto é, o conhecimento da disponibilidade dos docentes das Faculdades de Economia e de Engenharia da Universidade do Porto, para aderirem a um programa formal de *mentoring*, merecendo destaque as docentes inquiridas do género feminino, que maioritariamente afirmam que adeririam a práticas formais de *mentoring*.

Da análise feita até aqui parece-nos ser possível colocar a possibilidade de que a formalização de um programa de *mentoring* deverá prever e, consequentemente, contemplar mecanismos para anular receios e constrangimentos, fomentando a

confiança entre pares, dado a eventual fraca propensão para a exposição, e a que atrás aludimos. A construção de modelos discretos, confidenciais e motivadores será fundamental para que as novas experiências de *mentoring* formal possam criar virtuosas relações de pares, e inibir parcerias disfuncionais e conflituosas.

Esta disponibilidade para aderir a um programa formal de *mentoring* está alinhada com a literatura científica consultada, pois são os professores auxiliares da FEP e da FEUP, são também os mais jovens e os menos resistentes à exposição, supostamente em início de carreira, a manifestar o maior interesse neste programa. As crescentes exigências ao nível pedagógico, na produção científica e na transferência de conhecimento ou da tecnologia, e eventualmente, as escassas oportunidades de promoção, contribuirão certamente para que um docente do ensino superior público perspetive a identificação de potenciadores complementares de desenvolvimento de carreira.

A formalização de um programa de *mentoring* devia, de acordo com os resultados obtidos, envolver o estabelecimento de protocolos com universidades estrangeiras. Esta questão remete-nos para a globalização e para a internacionalização do ensino superior, quer seja pelo fenómeno da comparabilidade que os rankings têm transportado, quer seja ainda pelas eventuais diferenças ao nível das culturas e das vivências académicas, e ainda pelo fascínio científico, que algumas instituições estrangeiras provocam. As parcerias internacionais serão, nas instituições de ensino superior Portuguesas, cada vez mais intensas e desejáveis, e, considerando que nestes contextos externos as práticas de *mentoring* estão integradas, esta disponibilidade encontrará certamente disponibilidade e melhor concretização.

Podemos referir, de acordo com os resultados do inquérito aplicado, que a área que os docentes da FEUP e da FEP identificam como a mais importante para a implementação de um programa de *mentoring* é a da investigação. Estes resultados poderão não surpreender, pois os critérios quantitativos, claramente explicitados e aplicados nos diversos contextos avaliativos são, nesta área, cada vez mais exigentes e mais valorizados. Esta manifestação de maior valorização da área de investigação

poderá, eventualmente, também estar associada ao facto desta área ser, em muitos casos, resultado de um esforço individual e, consensualmente hierarquizado. As áreas do ensino e da transferência de conhecimento ou de tecnologia representam uma valorização relativamente inferior, mas ainda assim muito expressiva nos docentes de ambas as faculdades. A área considerada menos importante é a da gestão académica, o que pode resultar do facto da grande maioria dos docentes respondentes ter desempenhado algum cargo de gestão ao longo do seu percurso profissional e, comparativamente às outras áreas, representar, no contexto da academia, um peso relativamente inferior.

O perfil do mentor é, para os docentes de ambas as faculdades, um especialista na área, internacionalmente reconhecido, de contacto fácil e fisicamente próximo, com elevada disponibilidade e simpático. Para os docentes da FEP um mentor é ainda um docente que tenha publicado muitos artigos científicos, muito influente no meio académico. Já os docentes inquiridos da FEUP, valorizando também estas características, consideram ainda que um mentor deve ser alguém com prestígio. Para além das características pessoais indicadas, que certamente promovem relações interpessoais mais facilitadoras, o perfil do mentor que este estudo parece revelar, está grandemente alinhado a um perfil de alguém com intensa produção científica, que a investigação parece potenciar. Este posicionamento parece revelar concordância com a maior valorização da área da investigação, na eventual potenciação que um Programa Formal de *Mentoring* venha a proporcionar.

Para a implementação de um programa formal de *mentoring* é, absolutamente necessário que um número importante de docentes esteja disponível para ser mentor. E, para preencher este requisito, uma percentagem elevada dos docentes respondentes da FEP e da FEUP considera que possui perfil de mentor e, cerca de metade dos docentes respondentes também afirma estar disponível para ser mentor.

É ainda importante destacar que este número de docentes, cerca de metade, poderá assumir o papel de *mentee*, isto é, procuraria um mentor se fosse implementado um programa formal de *mentoring*.

Esta dinâmica híbrida de pertença a um papel, a de simultaneamente assumir o desempenho de papel de *mentor* e de *mentee*, remete-nos para um exercício profissional que a colegialidade do ensino superior tem potenciado. Aferir esta dualidade mereceria um estudo de aprofundamento e de clarificação.

Outra das questões deste estudo contemplou a identificação de domínios e de fatores potenciadores, ou inibidores, de desenvolvimento da carreira profissional de um docente do ensino superior. A análise aos resultados do questionário aplicado confirma a importância atribuída aos quatro domínios, isto é, ao domínio do Contexto Institucional, do Apoio Familiar, das Relações Profissionais e dos Princípios e das Crenças. Os fatores potenciadores, ou inibidores de desenvolvimento, são relativamente próximos dos fatores e dos domínios propostos pelas autoras Caffarella e Zin (1999), isto é, o domínio das Pessoas e Relações Interpessoais; Estruturas Institucionais; Características Pessoais e Compromissos e Características Intelectuais e Psicossociais. Contudo, a valorização de fatores integrados em domínios diferentes da matriz proposta pelas autoras atrás referidas, conduziu à reformulação dos domínios. É de notar que no Domínio Contexto Institucional, os docentes inquiridos valorizam muito particularmente o contexto organizacional e as relações interpessoais que aqui se desenvolvem. Muito embora o domínio do Apoio Familiar continue a constituir um espaço de valorização para os docentes da FEP e da FEUP, os domínios das Relações Profissionais e o dos Princípios e das Crenças apresentam-se como domínios menos valorizados no âmbito da carreira profissional.

A interpretação destes resultados é um desafio difícil de conseguir, que desde logo a tradução e a adaptação da matriz poderá suscitar, por um lado, bem como a diversidade de variáveis explicativas que esta evidência pode conter, por outro. No entanto, poderemos eventualmente assumir um aparente enfoque dos docentes da FEP e da FEUP na sua carreira profissional, e na expectativa de que seja primeiramente a instituição faculdade, a promotora de iniciativas e de medidas facilitadoras do seu desenvolvimento. Esta é um tema que nos parece merecer aprofundamento em estudos futuros.

Assim, poderemos assumir que não sendo evidente a existência de práticas informais de *mentoring*, então poderemos colocar a hipótese de que os docentes colocam nos Órgãos de Governo das duas instituições o ónus da iniciativa. De facto, os resultados do inquérito aplicado indiciam uma enorme valorização do papel que as instituições desempenham no desenvolvimento profissional dos docentes, no sentido em que os atores esperam que seja a instituição a promover, a desenvolver e a criar os fatores potenciadores de desenvolvimento. Neste sentido, este alinhamento parece vir corroborar a ideia da necessidade da formalização de programas de *Peer Academic Mentoring*, pois os docentes de ambas as faculdades parecem fazer recair na instituição essa responsabilidade.

Capítulo V - Referências Bibliográficas

Allen, Tammy D., *Mentoring others: A dispositional and motivational approach*, Journal of Vocational Behaviour 62 (2003) 134-154

Almeida, João Ferreira de (Coord.) *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa, 1994

Almeida, João Ferreira de e Pinto, José Madureira, *A Investigação nas Ciências Sociais*, Editorial Presença, Lisboa, 1995

Almeida, S. Leandro, Guisandea M. Adelina, Soares, Ana Paula, Saavedraa, Luísa, *Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos*, Psicologia: Reflexão e Crítica, 19 (3), 507-514

Amaral, Alberto, *Institutional Identities and Isomorphic Pressures*, Cipes and Oporto University, IMHE General Conference 2002, OECD Headquarters, Paris, France 16-18 September

Amaral, Alberto; Correia Fernanda; Magalhães, António; Rosa, Maria João; Santiago, Rui e Teixeira, Pedro, *O Ensino Superior pela Mão da Economia*, CIPES, Fundação das Universidades Portuguesas, 2000.

Becher, Tony and Trowler Paul R., *Academic Tribes and Territories, Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001

Bierema, Laura L. and Merriam, Sharan B., *E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process*, Innovative Higher Education, Vol. 26, No. 3, Spring 2002

Blake-Beard, Stacy D., *Taking a hard look at formal mentoring programs, A Consideration of potential challenges facing women*, The Journal of Management Development, 2001; 20, 4; ABI/INFORM Global

Bowden, John and Marton, Ference, *The University of Learning, Beyond Quality and Competence in Higher Education*, Central University Building, Vasaparken, Goteborg, Sweden, 1998

Bravo, R. Sierra, *Técnicas de Investigación Social: Teorias y Ejercicios*, Madrid, Editorial Paraninfo, 1994

Caffarella, Rosemary S. and Lynn F. Zinn, *Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports*, Innovative Higher Education, Vol. 23, No. 4, Summer 1999

Camblin Jr, Lanthan D. & Steger, Joseph A., *Rethinking Faculty Development*, Higher Education 39: 1-18, 2000 Kluwer Academic Publishers

Carvalho, José e Lia, Rui, *Organização de um Processo de Aprendizagem Baseado em Projetos Interdisciplinares em Engenharia*, Anais do XXXIV COBENGE, Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006, ISBN 85-7515-371-4

Barbosa, Íris e Cardoso, Carlos Cabral, *Managing diversity in academic organizations: a challenge to organizational culture*, Women in Management Review, Vol.22 No. 4, Emerald Group Publishing Limited, 2007

Bottomley, L., Rajala S. and Porter R., *Women in Engineering at North Carolina State University: An Effort in Recruitment, Retention, and Encouragement*, College of Engineering, North Carolina State University, Raleigh, NC 27695, November 10 - 13, 1999 San Juan, Puerto Rico, 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference

Cave M, Hanney S, Henkel M and Kogan M, *The Use of Performance Indicators in Higher Education. The Challenge of The Quality Movement*, Jessica Kingsley, 1996

Clark, B.R., *Governing the Higher Education System, in The Structure and Governance of Higher Education*, Guilford, Society for Research into Higher Education (1983).

Clark, B.R., *Creating Entrepreneurial Universities, Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, Pergamon, 1998

Clark J. and Newmann, J, *The Managerial State. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage Publications, 1997

Darling-Hammond, L and McLaughlin, M.W. *Policies that Support Professional Development in an Era of Reform*, Phi Delta Kappan, 1995, 76(8) pp 597-604

Darwin, Ann, *Critical reflections on Mentoring in Work Settings*, Management and research Centre, South Australia, Adult Education Quarterly, Vol.50, No.3, May 2000 197-211

Davis, John L., *The Shift from Teaching Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century*, Higher Education in Europe, Vol. XXIII, No.3, 1998

Deem, Rosemary, *Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?* Comparative Education, Volume 37 No 1 2001 pp.7-20

Eby, Lillian T., McManus, Stacy E., Simon, Shana A. e Russel Joyce E.A. *The Protegee's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy*, Journal of Vocational Behaviour 72 (2008) 254-267

Eby, Lillian T., Durley, Jaine R., Evans, Sarah C., Ragins, Belle Rose, *The Relationship between short-term mentoring benefits and long term mentor outcomes*, Journal of Vocational Behaviour 69 (2006) 424-444

Feiman-Nemser, Sharon, Parker, Michelle B. e Zeichner K., *Are Mentor Teachers Teacher Educators?*, American Educational Research Association, Boston, April 1990

Grassinger, Robert, Porath, Marion, and Ziegler, Albert, *Mentoring the gifted: a conceptual analysis*, High Ability Studies, vol, 21, No.1, June 2010, 27-46

Guskey, Thomas R, *Professional Development and Teacher Change*, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 8, No ¾, 2002

Hargreaves, Andy e Fullan Michael, *Mentoring in the Millennium, Theory into Practice*, Vol. 39, Number 1 2000, College of Education, The Ohio State University

Hill, Manuela Magalhães e Hill, Andrew, *Investigação por Questionário*, Edições Sílabo, Lisboa 2008

Janasz, Suzanne C de, Sullivan, Sherry E., *Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network*, Journal of Vocational Behavior, Volume 64, April 2004, Pares 263-283

Johnson, W. Brad, *The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring*, Professional Psychology: Research and Practice, 2002, Vol. 33, No.1, 88-96

Yin, Robert K, *Case Study Research, Design and Methods*, SAGE Publications Inc., 1994

Kozar RA, Lucci A, Miller CC, et al. *Brief intervention by surgeons can influence students toward a career in surgery*. J Surg Res. 2003;111:166-169.

Leslie, Karen, Lingard, Lorolei & White Sarah, *Junior faculty experiences with informal mentoring*, Medical Teacher, Vol. 27, No. 8 2005, pp.693-698

Meek, V. Lynn, Santiago Rui, Carvalho Teresa, *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*, Douro Series, Higher Education Dynamics 33, Springer Science+Business Media B.V. 2010

Miller, Andrew, *Mentoring students & young people, a Handbook of Effective Practice*, New York: Routledge, 2002

Mueller, Sigrid, *Electronic mentoring as an example for the use of information and communication technology in engineering education*, European Journal of Engineering Education, Vol. 29, No. 1, March 2004, 53-63

Neave, G., Vught, F.A. van. *Government and Higher Education Across Three Continents: The Winds of Change*. Oxford: Pergamon, 1994

Newman, Frank, *Saving Higher Education' Soul, The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World*, Change September-October 2000: 16-23.

Newson, Janice A., *Disrupting the "Student as Consumer" Model: The New Emancipatory Project*, York University, Toronto, Canada, Sage Publications, Vol 18(2):227:239, 2004

Quivy, Raymond, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa 1992.

Ragins, Belle Rose and Kram E. Kathy, *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, research and Practice*, Sage Publication Inc 2007

Rowley, James B., *The Good Mentor*, Educational Leadership, May 1999, Volume 56, Number 8, Supporting New Teachers Pages 20-22

Sambunjak D, Straus SE and Marusic A. *Mentoring in academic medicine: a systematic review*, JAMA. 2006; 296:1103-1115.

Sands, Roberta G., Parson, L. Alayne and Duane, Josann, *Faculty Mentoring Faculty in a Public University*, The Journal of Higher Education, Vol. 62, No. 2 (Mar. – Apr., 1991), pp. 174-193, Ohio State University Press

Scandura, T. A., e Williams, E. A. Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 2004, 65: 448-468.

Santiago, Rui, Carvalho, Teresa, Amaral, Alberto e Meek Lynn, *Changing Patterns in the Middle Management of Higher Education Institutions: The Case of Portugal*, Higher Education, 2004

Santiago, Rui A., Leite, Denise, Polidori, Marlis, Leite, Maria Cecília Loréa, Sarrico, Cláudia, *Modelos de Governo, Gerencialismo e Avaliação Institucional nas Universidades*, Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16 (1) pp.75-99, 2003, CIED - Universidade do Minho.

Shea, Gordon F., *Mentoring, How to Develop Successful mentor Behaviors*, Crisp Publications Inc, 2002

Slaughter & Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, 1997

Shattock, Michael, *Managing Successful Universities*, Open University Press, 2003

Wang, Jian *Context of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice*, Department of Curriculum and Instruction, University of Nevada, May 2000

Weick, K.F., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Administrative Science Quarterly, Vol. 21 (1976)

Sítios visitados:

<https://www.oxfordmentor.net/>

<https://www.fe.up.pt>

<https://www.fep.up.pt>

<https://www.mit.edu.com>

VI - Anexos:

- 1. Questionário**
- 2. Guião de Entrevista**

1. Inquérito por Questionário

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito de dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, e pretende recolher dados acerca *das práticas informais de Mentoring Académico na FEUP/FEP*.

A sua participação é fundamental, pelo que desde já agradecemos a sua disponibilidade para colaborar connosco.

Lembrando-se que não há respostas certas ou erradas, responda espontaneamente, exprimindo as suas primeiras impressões com sinceridade e, por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

As suas respostas serão preservadas e tratadas de forma estritamente confidencial, e os dados de identificação solicitados servem simplesmente para melhor interpretação dos dados

Sempre que possível assinale a sua resposta com um X.

Obrigada.

I - Caracterização sócio - profissional:

1. Idade

Até 34 anos	De 35 a 44	De 45 a 54	De 55 a 64	+ de 64 anos

2. Género

Masculino	Feminino

3. Na **FEUP**, departamento onde exerce funções:

DEC	DEEC	DEM	DEMec	DEMM	DEF	DEQ	DEI	DEGEI

Na **FEP**, agrupamento científico ou Secção onde exerce funções:

Economia	Gestão	Matemática e Sistemas de Informação	Ciências e Sociais	Direito

4. Tempo de Serviço docente

	Até 5 anos	De 6 a 10	De 11 a 20	+ de 21 anos
Na FEUP/FEP				
E noutra Universidade Portuguesa				
E noutra Universidade Estrangeira				

5. Categoria Profissional

Professor Catedrático	Professor Associado	Professor Auxiliar	Professor Convidado	Assistente e Assistente Convidado

6. Grau Académico Atual

Doutoramento	Mestrado

7. Ao longo do seu percurso profissional já exerceu alguma função de gestão académica no Departamento ou na FEUP/FEP?

Sim	Não

II – Práticas de *Mentoring* Académico na FEUP/FEP.

O *Mentoring* Académico é uma das metodologias utilizadas para facilitar e potenciar o desenvolvimento profissional de um docente do ensino superior, baseada no estabelecimento e no desenvolvimento de relações profissionais privilegiadas entre pares.

8. Por favor, indique o seu posicionamento acerca das seguintes afirmações relativas ao *Mentoring* Académico (assinale apenas um X em cada linha).

9.

	Discordo				Concordo
	Totalmen te				Totalmen te
	1	2	3	4	5
1. Conheço o conceito de <i>mentoring</i> académico a docentes do ensino superior.					
2. Durante a minha vida académica já procurei apoio de <i>mentoring</i> informal para a resolução / melhoria de alguns problemas profissionais.					
3. No âmbito da minha atividade docente, quando tenho dúvidas, ou tenho necessidade de outra opinião, procuro um colega.					
4. A maioria dos colegas é recetivo às dúvidas ou questões de outros colegas					
5. Quando sinto que um colega de outra universidade pode ajudar a melhorar o meu desempenho profissional, procuro-o informalmente.					
6. Os colegas do meu Departamento são sempre o melhor apoio para ajudar a encontrar soluções de melhoria do meu desempenho.					
7. Mesmo que tenha dúvidas, no âmbito das minhas atividades, nunca procuro ajuda.					

8. Na FEUP / FEP existe muita interajuda entre os docentes, no âmbito das suas várias atividades.					
9. Se tiver um problema para resolver, de âmbito da minha atividade profissional, considero que só eu o posso resolver, mesmo que demore mais tempo.					
10. Considero que ninguém pode participar positivamente no desenvolvimento da minha carreira profissional.					
11. Alguns colegas da mesma área científica de outras universidades são uma grande ajuda para o meu desenvolvimento profissional.					
12. Um mentor é uma das melhores ajudas para potenciar / desenvolver uma carreira profissional.					
13. O <i>mentoring</i> académico deve acontecer informalmente.					
14. Os mentores (Professores / Investigadores) mais antigos na carreira são os que estão melhor preparados para ajudar.					
15. Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na vertente pedagógica.					
16. Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na vertente da investigação.					
17. Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na área da transferência do conhecimento/tecnologia.					
18. Considero que um programa formal de <i>mentoring</i> académico seria mais importante na área da gestão académica.					
19. Na minha opinião a FEUP/FEP devia ter um Programa formal de <i>Mentoring</i> Académico.					

20. Num programa formal de <i>mentoring</i> na FEUP/FEP eu gostaria de poder escolher o meu mentor.					
21. Se eu tivesse um mentor, preferia que ninguém soubesse.					
22. As relações de <i>mentoring</i> devem ser confidenciais.					
23. Eu tenho vários mentores, e faço questão que ninguém saiba.					
24. Se o <i>Mentoring</i> fosse um Programa Formal, eu não aderiria.					
25. Considero que o <i>Mentoring</i> académico é mais importante agora do que há alguns anos atrás.					
26. A FEUP/FEP devia estabelecer protocolos com universidades estrangeiras que têm programas formais de <i>mentoring</i> académico para alargar o leque de mentores.					
27. Considero que seria interessante um programa de <i>mentoring</i> via web					
28. No contexto atual, de maiores exigências profissionais, um programa formal de <i>Mentoring</i> Académico facilitaria muito o desenvolvimento da minha carreira.					
29. O desempenho profissional atual está muito dependente do apoio experiente de colegas de profissão.					

III – Em sua opinião, e considerando o grau de importância, quais as características que mais relevantes num Mentor Académico na FEUP/FEP?

	Nada Importante					Muitíssimo Importante
1. Especialista na área	1	2	3	4	5	
2. Contacto fácil	1	2	3	4	5	
3. Proximidade física	1	2	3	4	5	
4. Elevada disponibilidade	1	2	3	4	5	
5. Simpatia	1	2	3	4	5	
6. Muito influente no meio académico	1	2	3	4	5	
7. Ter prestígio	1	2	3	4	5	
8. Estar no topo da carreira	1	2	3	4	5	

9. Estar aposentado	1	2	3	4	5
10. Ter publicado muitos artigos científicos	1	2	3	4	5
11. Ser reconhecido a nível internacional	1	2	3	4	5
12. Ser muito influente no contexto empresarial	1	2	3	4	5
13. Ter experiência de gestão académica	1	2	3	4	5

IV - Indique o grau de importância que cada um dos fatores tem para o seu desenvolvimento profissional

	Nada Importante					Muitíssimo Importante
1. Relações de trabalho positivas com os Órgãos de Gestão .	1	2	3	4	5	
2. Boas relações de trabalho com os colegas.	1	2	3	4	5	
3. Programas formais de <i>mentoring</i> académico.	1	2	3	4	5	
4. Trabalho de equipa para o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e transferência de conhecimento / tecnologia.	1	2	3	4	5	
5. Ter os recursos necessários (financiamento, pessoas, tempo, tecnologia) para o desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5	
6. Existência de oportunidades de desenvolvimento profissional (workshops, seminários, congressos, ...).	1	2	3	4	5	
7. Existência de clima colaborativo e colegial.	1	2	3	4	5	
8. Políticas formais e informais que privilegiem o sucesso e promovam o desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5	
9. Apoio e encorajamento da família e dos amigos.	1	2	3	4	5	
10. Existência de recursos de apoio pessoal (por exemplo, práticas amigas da família, ...).	1	2	3	4	5	
11. Grandes crises e fases transitórias (divórcio, doença, morte de alguém) raras e muito espaçadas no tempo .	1	2	3	4	5	
12. Valores culturais e religiosos que reforçam o compromisso profissional.	1	2	3	4	5	
13. Fortes crenças e valores individuais que estimulam um desempenho excelente	1	2	3	4	5	
14. Fortes princípios e obrigação do dever que impõem um bom desempenho.	1	2	3	4	5	
15. Autoconfiança nos papéis desempenhados na Faculdade.	1	2	3	4	5	

16. Percepção de que pode fazer a diferença na vida dos estudantes e na nossa área de estudo.	1	2	3	4	5
17. Compromisso com uma área de investigação.	1	2	3	4	5

V – Indique o seu posicionamento relativamente às seguintes questões:

1. Considera possuir o perfil de *Mentor Académico*?

Sim	Não

2. Estaria disponível para ser *Mentor Académico* na FEUP/FEP?

Sim	Não

3. Se a FEUP/FEP implementasse um Programa de *Mentoring* Formal Académico procuraria um *Mentor*?

Sim	Não

Muito obrigada

2. Guião de entrevista

1. Conhece o conceito de *mentoring* académico a docentes do ensino superior?
2. O *Mentoring* é uma metodologia de apoio ao desenvolvimento da carreira profissional. Considera que os docentes da FEUP/FEP têm práticas de *mentoring* informal? Pode referir alguns exemplos?
3. Se considera existirem práticas de *mentoring* informal, embora não intencionais, qual o grupo que usufrui mais? (os mais novos, os mais velhos ou em ambos os grupos, as mulheres, os que entraram para a FEUP/FEP há menos tempo, ...)
4. Conhecendo bem a FEUP/FEP, e tendo em conta as diferenças entre Departamentos, a implementação de um Programa Formal de *Mentoring* na FEUP/FEP é conciliável com as práticas informais de *mentoring*?
5. Se considera que não é importante, quais as razões que aponta?
6. Se sim, que benefícios traria à FEUP/FEP e aos docentes e aos mentores?
7. E, na sua opinião, qual seria o perfil tipo do Mentor?
8. Em sua opinião um docente deveria escolher um Mentor ou vários Mentores? Porquê?
9. De escolha ou de atribuição?
10. Considera que um Mentor poderia ser um par, um docente mais antigo na carreira ou um docente aposentado? E porquê?
11. Num programa de *mentoring* em que medida é que considera importante, ou não, contemplar *Mentors* de Universidades estrangeiras?
12. A este nível, de quem deveria ser a responsabilidade da procura de *Mentor*? (responsabilidade do docente / investigador ou da FEUP no estabelecimento de protocolos com Universidades que possuam programas de *mentoring* académico formais)?
13. Considerando que várias universidades americanas e europeias possuem programas de *mentoring* académico a docentes, em sua opinião quais os motivos para a sua não existência em universidades portuguesas?
14. Considerando as áreas pedagógica, de investigação, de transferência de conhecimento e de desempenho de cargos de apoio à gestão, pode hierarquizar o nível de importância desta metodologia de apoio ao desenvolvimento da carreira?